


# مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

المجلد العاشر العدد 34 يوليو 2004



## استشرافات
## التكنولوجيا الرقمية وتجديد التعليم
د.ضياء الدين زاهر

## الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات-
من رواد التربية-قضية للمناقشة-تجارب تربوية-
موسوعة التربية والمستقبل-اصدرات جديدة

# هيئة المستشارين

# مستقبل التربية العربية

المجلد العاشر

العدد الرابع والثلاثون

( يوليو ٢٠٠٤ )

تصدر عن

## المركز العربي للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمي مع :

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

مكتب الجامعي الحديث

١٤ ش دينو قراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية





المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى

أ٠د٠ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد العاشر

رتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

# الافتتاحيـــة

علـــى نفس النهج الجاد الرصين الذى سارت عليه " مستقبل التربية العربية " مـــنذ صدورها محافظة على تنوع بحوثها وأصالتها يصدر هذا العدد الذى يشتمل علـــى ســـتة بحـــوث أولها يدور حول التوجيه التربوى فى مجتمع المعرفة ، فهذا المجـــتمع الـــذى تعيشه البشرية اليوم يمثل صيغة حضارية جديدة من حيث الشكل والمضـــمون، وقـــد أملى هذا المجتمع تغييرات جذرية شاملة فى نظم التعليم ، هذه التغيـــيرات لا شك أنها طالت بنية التوجيه التربوى ، ومن ثم تستهدف هذه الدراسة الـــتعرف علـــى مدى تطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة .

وفى الدراسة الثانية من هذا العدد يتم تناول قضية إعداد المعلم ، وعلى وجه التحديد معلم المواد الفلسفية ، إذ تدور تساؤلات الدراسة حول الواقع الحالى لعملية إعـــداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية ، وأهم الاتجاهات الحديثة فى التربـــية فـــى هذا الشأن ، وهي تسعى فى ذلك إلى التعرف على نقاط الضعف في الـــبرامج الحالـــية لإعداد المعلم ، وتقديم تصور مقترح لاستراتيجية تطوير عملية الإعداد الحالية .

وتناقش الدراسة الثالثة ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبى فى الثانوية العامة ، هـــذه الظاهـــرة التى يحذر منها كثير من المسئولين والخبراء ، لأن التركيز على الدراســـات الـــنظريـــة يـــتعارض مـــع الهدف المعلن للدولة ، وهو تحديث مصر بالتكنولوجـــيا ، ومـــع المرحلة الحالية التى تتطلب تخريج أعداد كبيرة من العلماء

والعلميين للتمكن من المنافسة العالمية ، ولذا سعت هذه الدراسة إلى رصد واقع ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبى وتحديد العوامل التى أدت إلى ذلك لتقديم إطار مقترح لعلاج هذه الظاهرة .

وتكشف لنا الدراسة الرابعة الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، هذا الجهاز الذى هو أحد الأجهزة الإقليمية التى أذنت بظهورها الجهود العربية للتعاون العربى والتنمية فى الثلث الأخير من القرن العشرين ، وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم أنشطة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقاً للتغييرات التى شهدها فى هيكله التنظيمى ، بقصد اقتراح هيكلة جديدة تسهم فى تفعيل جهود محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربى.

هذا وفى إطار مناقشة القضايا الإقليمية والمحلية فى المنطقة العربية تعرض لنا الدراسة الخامسة الاتجاهات العلمية الحديثة فى إدارة مؤسسات العمل الكويتية ، مستهدفة من وراء ذلك معرفة مدى إمكانية أن تكون المؤسسات الكويتية مؤسسات تعليمية تسعى إلى تعليم موظفيها من الجنسين ، وتطورهم بصورة مستمرة حتى تتمكن من المنافسة فى ظل الأنظمة العالمية والمتغيرات الجديدة .

واستمراراً فى تناول القضايا التى تطرح على الساحة التربوية فى بعض المناطق العربية تعرض لنا الدراسة السادسة والأخيرة فى هذا العدد قضية التمييز ضد المرأة كإحدى القيم المتوارثة فى المجتمع الفلسطينى ، وذلك من خلال دراسة الأدوار الجندرية فى الكتب والمناهج المدرسية ، إنطلاقاً من أن الكتب المدرسية تساهم فى تنمية المجتمع وتغيير الثقافة السائدة ، وعليه ينتظر من المناهج الفلسطينية أن تؤدى رسالتها فى تغيير المجتمع بما يضمن المساواة والعدالة

الاجتماعـــية ، ويحقق لـــه التنمية والرفاه الاقتصادى على الاستثمار بكافة طاقاته البشرية نساء ورجالاً .

وعبر الأبواب الثابتة بالمجلة ، وبالتحديد فى باب " استشرافات " نقدم لموضع غاية فى الحداثة هو التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها فى تجديد النظم التعليمية ، أما فى بـــاب " قضـــية للمناقشـــة " نجد نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعى فى مصر، وفى باب حركة التربية نقدم عرضا مختصرا لفعاليات مؤتمر تربية طفـــل ما قبل المدرسة .

وخـــتاماً فـــإن المجلـــة لـــترجو بما تعرضه للقارئ من ثمار الفكر التربوى المعاصر والمستقبلى أن تمهد أمامه السبيل لمسايرة حركة الفكر التربوى العالمى ، وتؤكد فى نفس الوقت التزامها برسالتها التى طالما سعت لتحقيقها باستمرار ضمن غايـــتها الاســـتراتيجية المتمثلة فى ربط الفكر التربوى العربى بقضايا المستقبل ، ووضـــع هذه القضايا أمام بصائر المتخصصين وصناع القرار فى الوطن العربى وكافة قطاعات المجتمع .

**هيئة التحرير**

# التوجيه التربوى فى مجتمع المعرفة
# وإدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد



د. صفاء محمود عبد العزيز (*)

**مقدمة :**

لعـل مـن الأمـور التي باتت موضع اتفاق بين المشتغلين بالعمل التربوي بصفة عامة، والمنشـغلين بهموم تطويره بصفة خاصة، أن التوجيه التربوي يمكن أن يكون دعامة أساسية من دعـائم نجـاح العملـية التعليمية والارتقاء بها في كافة جوانبها. ذلك باعتبار أن الدور الأساسي للتوجـيه التربوي يتمثل في: التطوير الشامل والتحسين المستمر لأداء المؤسسات التعليمية ورفع كفايـتها، لتتمكن بدورها من الاستجابة الواعية لمقتضيات الحقبة الحضارية التي تعيشها ولتكون أكـثر مرونة وقدرة على تقديم تربية عالية الجودة تتلاءم والحاجات النمائية والتعليمية المتغيرة للتلامـيذ بقصـد مسـاعدتهم على أن تنمو شخصياتهم، بجوانبها المختلفة، نمواً شاملاً متكاملاً ، وإكسـابهم القـدرات التي تعينهم على مواجهة تحديات حاضر يعيشون فيه، وتزويدهم بمهارات التحسـب الذكي لاحتمالات مستقبل، لم يولد بعد، بما قد يحمله هذا المستقبل من تداعيات منظورة وغير منظورة .

على أنه إذا كان الدور المتوقع من التوجيه التربوي على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خـاص فـي مـراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر ، نظراً لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيـيرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسـات تعليمية، حيث يصبح التوجيه التربوي أحد الأجهزة الحيوية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في التطوير وتوجيه التغيير، وقيادة الحوار، وتسديد وجهات النظر، والمشاركة المسئولة في تهيئة عناصر الموقف التعليمي لمطالب التغيير المستهدف- من بناء للأهداف وتطوير للمناهج وإعـداد وتدريب للمعلمين-، وتأسيس سياق من التساند والجماعية الموجهة نحو تحقيق أهداف

---

(*) أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .

# أبحاث ودراسات

- التوجيه التربوى فى مجتمع المعرفة وإدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد .

د. صفاء محمود عبد العزيز

- إعداد معلم المواد الفلسفية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ( دراسة تقويمية ) .

د . سهام حنفى محمد الحنفى

- الإقبال على شعبة الأدبى فى الثانوية العامة " الواقع ، الأسباب ، الإنعكاسات وسبل العلاج ) دراسة تحليلية .

د. محمود مصطفى محمود الشال

- الإنعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار .

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل

- الاتجاهات العلمية الحديثة فى إدارة مؤسسات العمل الكويتية .

أ. ساهرة غسان الملاك

د. أحمد صالح الأثرى

- النوع الاجتماعى فى الكتب المدرسية الفلسطينية .

د . تفيدة جرباوى

د. ناصر السعافين

التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الآمن مع ما تفرضه هذه الصيغ الحضارية الجديدة من تحديات وفرص.

ولعل هذا يفسر لنا ذلك الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة للتوجيه التربوي وسعيها المستمر إلى تطويره ، وحرصها الدائم على تقديم كل ما من شأنه مساعدة هذا القطاع التعليمي الهام على أداء دوره بكفاية وفاعلية ، الأمر الذي ترتب عليه تغير مفهومه وتطور أهدافه ووظائفه، ومن ثم أساليبه ، كما تطورت بالتبعية النظرة للموجه التربوي، في تلك النظم .

## مشكلة الدراسة :

لا شك في أن مجتمع المعرفة الذي تعيش البشرية اليوم في ظلاله يمثل صيغة حضارية جديدة، تختلف من حيث الشكل والمضمون عن كافة الصيغ الحضارية التي شهدتها البشرية خلال رحلة تطورها، وقد أملى هذا المجتمع – أي مجتمع المعرفة– تغييرات جذرية وعميقة وشاملة في نظم التعليم، تناولت شكلها ومضمونها وما يحتمل فيها من مفاهيم وأفكار وممارسات، أسوة بما شهدته كافة النظم ، السياسية والاقتصادية والثقافية من تغييرات مناظرة . وكان طبيعياً أن تطول التغييرات التي لحقت بالنظم التعليمية، بنية التوجيه التربوى، ومن ثم تغيير نماذجه، لتصل إلى نموذج يتمكن من الاستجابة للمقتضيات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة ومطالبه التعليمية المتجددة.

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ظل ما يشهده نظامنا التعليمي خلال السنوات الأخيرة من تغييرات شاملة تهدف إلى الدخول بمجتمعنا المصري إلى مجتمع المعرفة، يمكن القول بأن مشكلة الدراسة تدور حول التساؤل التالي :

**" إلى أي مدى تتطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة ؟ " .**

## أهداف الدراسة :

في ضوء صياغة المشكلة على النحو الذي تقدم، يمكن القول بأن الدراسة الحالية تستهدف الوقوف على ما يلي :

١. مجتمع المعرفة : المفهوم والخصائص والتحديات .
٢. تأثيرات مجتمع المعرفة في بنية المنظومة التعليمية .
٣. تأثيرات مجتمع المعرفة في تغيير بنية التوجيه التربوي وتطوير نماذجه ( أو أنماطه ) تاريخياً .
٤. التصورات النظرية للدور الجديد للموجه في إطار التغييرات التي طالت بنية التوجيه التربوي ، وما أفرزته من نماذج متعددة للتوجيه التربوى، كانعكاس لتأثيرات التحول إلى مجتمع المعرفة .
٥. مدى تطابق إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، مع التصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة .
٦. مدى إدراك الموجه للفارق بين ممارساته الفعلية في الميدان وتصوراته الفكرية لدوره الجديد .
٧. المقترحات التي يمكن من خلال الاعتماد عليها تجسير الفجوة بين إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد، والتصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة .

## أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أبعاد عدة يتمثل أبرزها فيما يلي :

١. اكتســاب أهمية خاصة من حيوية الدور الذي يمكن أن يلعبه التوجيه التربوي في تطوير أداء العملـية التعليمية على وجه الخصوص، نظراً لما يشهده العالم في الوقت الراهن من تحـولات جذرية تتناول المفاهيم والأفكار والممارسات، الأمر الذي يفرض على التوجيه الـتربوي في مجتمعنا <u>أولاً:</u> أن يتبنى مبادرات خلاقة لتهيئة العاملين بالحقل التربوي لتقبل الـثقافة الـتربوية الجديـدة، وتوعيتهم بأبعاد التغيير التربوي المنشود ومبرراته، وأهدافه واتجاهاته، ومطالبه ونواتجه، كما يفرض عليه <u>ثانياً:</u> المشاركة فعالة في بناء وتنفيذ خطط التنمـية المهنـية لتأهيل الممارسين التربويين للمهام والأدوار الجديدة التي تتطلبها خطط التطوير والتغيير.

٢. كمـا تكتسـب هـذه الدراسـة أهمية أخرى من كونها تسعى لبلورة دوراً جديداً للموجه التربوي، ومن خلال استعراض تطور النماذج التاريخية للتوجيـه التربوى ، وعلى ضوء مـا يفرضه مجتمع المعرفة من تحديات وتداعيات ومقتضيـات تربوية مغايـرة ، الأمر الـذي يمـثل مقدمـة منطقيـة لإعادة النظر في مفهوم التوجيـه التربوي وتغيير بنيته وتجديـد أهدافـه وتطويـر وظائفه ، ومن ثم ممارساته، كاستجابة طبيعية لمطالب الدور الجديـد .

٣. وتكتسـب أهمية ثالثة لأنها قد تساعد في إثارة وعي الموجه بدوره الجديد ومطالب القيام بهذا الدور، مما قد يدفعه إلى ممارسة التفكر في ممارساته ومن ثم السعي لتنمية ذاته مهنياً للقـيام بهذا الدور بفاعلية، وهو أمر ستعود فوائده ونتائجه على تحسين فرص تعليم أبنائنا وتعلمهم.

٤. كمـا تكتسب هذه الدراسة أهمية رابعة بحسبانها تستهدف البحث في مدى وجود فجوة بين إدراكـات الموجـه الفكـرية لـدوره الجديد والتصورات النظرية لهذا الدور كما تفرضه المقتضـيات التربوية لمجتمع المعرفة، ومن ثم سعيها لطرح بعض المقترحات التي يمكن عـن طـريق تفعـيلهـا تجاوز هذه الفجوة، ومساعدة الموجه التربوي لتطوير إدراكاته الفكرية لدوره الجديد لتقترب من الدور المتوقع منه، وهو أمر سوف تصب نتائجه – بغير شـك – في صالح نجاح خطط التطوير والتغيير التي يتبناهـا نظامنا التعليمي في الوقت الراهن .

## منهج الدراسة وخطواتها :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، فسوف ترتكز في جملتها إلى منهج البحث الوصفي، وذلك من خلال الخطوات التالية :

١. *دراسة نظرية :* تهدف للتوصل إلى إطار نظري من خلال مسح وتحليل الأدب المتعلق بموضوع الدراسة ويقع في مجالها، لاستقراء الأسس والمبادئ الحاكمة للحركة التربوية في مجتمع المعرفة بصفة عامة، والأسس والمبادئ الموجهة لحركة النظام التعليمي المصري بصفة خاصة، في ظل ذلك المجتمع الجديد فى العالم أجمع وذلك للوقوف على تأثيرات ذلك في تغيير بنية التوجيه التربوي، ومن ثم أهدافه ووظائفه، وليساعدنا هذا في بلورة الدور الجديد للموجه التربوي وأبعاد ذلك الدور.

٢. ***دراسة ميدانية:*** يتم من خلالها :

( أ ) تحليل إحصائي وصفي للبيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة، بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين إدراكات أفراد العينه للدور الجديد للمُوَجّه التربوي، والتصورات النظرية لهذا الدور.

(ب) تفسير النتائج.

٣. ***التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراستين النظرية والميدانية:***

## مصطلحات الدراسة :

**١- إدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد:**

ويقصد بهذا المصطلح في هذه الدراسة: ما يحمله المُوَجّه التربوي من مفاهيم وأفكار ومعارف نظرية تشكل في مجملها تصوراته الذهنية للدور الجديد المتوقع منه في إطار الأنموذج التربوي الجديد (New Paradigm Shift) الذي يفرضه مجتمع المعرفة ، وذلك من خلال أداة الدراسة التى تم بنائها لهذا الغرض وتوفر فيها شروط الصدق والثبات.

**٢- الممارسات الفعلية للموجه التربوي:**

ويقصد بها في هذه الدراسة: جملة الأنشطة والأعمال التي يمارسها الموجه بالفعل في الميدان التربوي في إطار قيامه بمهام مسئوليات دوره الذي تفرضه عليه وظيفته الإشرافية والتى يعبر عنها المُوَجّه من خلال أداة الدراسة التى صممت لتحقيق هذا الغرض .

**٣- نموذج الإشراف التربوي التنموي:**

وهو نموذج مقترح للإشراف التربوي طورته الباحثة كاستجابة للمتطلبات والتحديات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة ، وذلك من خلال تحليل الأطر النظرية لنماذج الإشراف التي ظهرت في مجال التوجيه التربوي وما أفرزته التجربة العملية لتطبيق هذه النماذج في الواقع الفعلي من نتائج. وينهض هذا النموذج المقترح على أساس تحقيق التكامل بين نموذج الإشراف المهني ونموذج الإشراف الخلقي ، باعتبارهما النموذجين الأحدث والأكثر تطورا ، ومن ثم يمكن القول بأن النموذج المقترح يعكس الخصائص المشتركة لهذين النموذجين من ناحية، كما يتجنب المثالب التي أفرزتها النماذج السابقة على هذين النموذجين في الوقت ذاته من ناحية ثانية .

**٤- الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي:**

ويقصد به في هذه الدراسة جملة المهام والمسئوليات الإشرافية المتوقعة من المُوَجِّه في إطار نموذج الإشراف التربوي التنموي ( النموذج المقترح ) ، تلك المهام التى تشكل في مجملها أبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه النموذج التربوي لمجتمع المعرفة بتداعياته وتحدياته التربوية المغايرة.

**٥- الإشراف التربوي:**

ويقصد به في هذه الدراسة: جملة الممارسات والأنشطة التربوية المرتبطة بعمل الموجه والرامية إلى بناء بيئة تعليم / تعلم فاعلة تتجاوب ومتطلبات مجتمع المعرفة، وتستلهم تأثيراته المتشعبة في بنية المنظومة التعليمية، وتلبي الحاجات التعليمية والنمائية الجديدة والمتجددة لإنسان هذا المجتمع، وتحفزه على المشاركة الواعية في إنتاج المعرفة ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها.

# أولاً : الإطار النظري

## المبحث الأول

## مجتمع المعرفة: المفهوم والخصائص والتحديات

مجتمع المعرفة اصطلاح يعبر عن الصيغة الحضارية التي يعيش فيها عالمنا المعاصر، وما يتسم به من كثافة المعرفة وسيطرتها على مناشط الحياة كافة. حيث كان للثورة المعرفية الهائلة التي تشهدها مجتمعات اليوم وما يلازمها من تطورات تكنولوجية مذهلة، آثاره البالغة على بروز آليات وتقنيات جديدة لصنع تقدم الأمم وتطورها الحضاري، وما ارتبط بذلك من شيوع مفاهيم وأفكار وممارسات وأنماط سلوك ومعايير وقيم جديدة، باتت تتحكم في الحركة العالمية وتقود الحضارة الإنسانية وتوجهها نحو غايات جديدة وأبعاد مثيرة.

وإذا كان الفكر قد استقر على تسمية هذه الحقبة الحضارية بمجتمع المعرفة، فإن هناك العديد من المصطلحات والمرادفات التي تطلق على هذه الحقبة، من قبيل " عصر العولمة " أو "مجتمع ما بعد الصناعة " أو " مجتمع ما بعد الحداثة " أو " مجتمع المعلوماتية " أو " مجتمع الموجة الثالثة " وخلاف ذلك من التسميات التي تعبر في مجملها عما تشهده البشرية الآن من نقلات حضارية، نوعية وكيفية، سريعة ومتلاحقة ، شاملة وجذرية، طالت أفكار الناس ومفاهيمهم، آماليم وتوقعاتهم، طموحاتهم ومخاوفهم، والطريقة التي يحيون بها، [illegible]

والأنساق المختلفة التي يعيشون فيها ويتعاملون معها، سواء أكانت نظماً وأنساقاً اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو سواها، بل وطالت الطريقة التي تتطور بها عملية التطور ذاتها.

وفي الجملة نقول إن كل ذلك جاء على أثر معطيات المنعطف المعرفي الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منذ منتصف القرن العشرين ، وما رافقه من تطورات تكنولوجية متسارعة في كل الميادين، مهدت بدورها لبروز إمكانات غير محدودة أمام الإنسان وزودته بقدرات هائلة، فتحت الباب على مصراعيه أمام إبداعاته لتعبر عن ذاتها في ارتياد آفاق جديدة لتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بسلوكها والتحكم في مساراتها، بل والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أغراضه وتحقيق أحلامه وتفجير طموحاته وتوسيع نطاق تطلعاته.( غنيم، ١٩٩٨ :١٠١)

وهكذا، ففي ظل مجتمع المعرفة، أصبحت مجتمعات اليوم ترنو نحو الاستخدام المتعاظم والكثيف للمعرفة العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة، وعلى كافة الأصعدة، مما كان له تأثيراته الواضحة على مجمل أنشطة الإنسان، فأصبحنا نقول مجتمع كثيف المعرفة، وتكنولوجيا كثيفة المعرفة، وعمل كثيف المعرفة، وإنتاج كثيف المعرفة. وفي هذا السياق نستطيع أن نرصد بعضاً من خصائص مجتمع المعرفة وتأثيراته المختلفة كما تناولها الكثير من الكتاب والمفكرين ومنهم ( الخلف،٢٠٠٣- الرميحي، ١٩٩٨- العمر، ٢٠٠١-حارب ٢٠٠٠- -ياسين ٢٠٠٠- علي ٢٠٠١- عنايت ١٩٩٨- كاكو،٢٠٠١-بهاء الدين،٢٠٠٠- بهاء الدين، ٢٠٠٣- سليمان ٢٠٠١- وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣- خشبة، ٢٠٠٤-Ramsey -Annan 1997 2001-Pennisi 2003 ) وفيما يلي نجمل أبرز هذه الخصائص :

- تقلص قيود الزمان والمكان :

فقد أدت التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة إلي تطورات مذهلة مصاحبة في شبكات الاتصال، وما صاحب ذلك من تطورات مماثلة في وسائل الإعلام وظهور الشبكة الدولية للمعلومات ( الإنترنت ) . وقد أدى ذلك إلى تقلص قيود الزمان والمكان، حيث أتاحت هذه التقنيات الفرص أمام الإنسان للتواجد في كل مكان وفي كل وقت وفي اللحظة نفسها.

- بروز مساحات معرفية جديدة، وتنظيرات أكثر جدة في المساحات المعرفية المتداولة :

وعلى أثر تقلص قيود الزمان والمكان على نحو ما تقدم فقد أصبح الإنسان أكثر تمكناً من الإدراك كثيف المعرفة للعالم من حوله، كما ازداد علمه بالطبيعة التي تحيط به، على أنه كلما زاد

علم الإنسان بالعالم والطبيعة، كشف له ذلك عن قصور معرفته، وتبدى أمامه عمق جهله واتساع الهوة بين ما يعرفه وما يجهله، وبين المعارف التي يمتلكها بالفعل وما يحتاج إليه من معارف جديدة ليتمكن من التعامل مع تعقد الظواهر وما أفرزته من إشكاليات بدأت تفرض نفسها أمامه لأول مرة، وقد هيئ ذلك لبروز مساحات معرفية جديدة ، وظهور تنظيرات أكثر جدة في مجالات المعرفة المتداولة؛ تمثلت في العلوم والمجالات المعرفية التالية:

- تكنولوجيا الوراثة.
- تكنولوجيا الطاقة.
- الهندسة الوراثية.
- التكنولوجيا فائقة الصغر.
- تكنولوجيا المعرفة.
- تكنولوجيا الحاسب الآلي.

- **تطوير منهجيات علمية حديثة لحل المشكلات والتعامل مع الظواهر المختلفة :**

ومع ما يشهده مجتمع المعرفة من تطورات علمية وتكنولوجية، وما يرافقه من قيم معرفية مضافة وبروز تقنيات إبداعية جديدة في الحقول المعرفية المختلفة وما أبرزته هذه الإبداعات من وحدة المعرفة وتكاملها، ونظراً لتعقد الظواهر وتشابكها، فقد أصبح التعامل مع أية إشكالية يتطلب معرفة متصلة من حقول معرفية متعددة، الأمر الذي مهد إلى تعاظم الحاجة إلى منهجيات وأساليب علمية جديدة تمكن من الاستفادة من هذا الطوفان المعرفي المتدفق في التعامل مع الظواهر في تعقيداتها الجديدة وإشكالياتها المتجددة، نقول تعاظمت الحاجة إلى تطوير منهجيات وأساليب علمية حديثة يتم بموجبها التخلص من التفكير الخطي، وتنهض على أساس التفكير الشامل والتفكير المتشعب والإحاطة بما وراء حدود التخصصات المعرفية المختلفة، وتحقق توجهاً أكبر نحو وحدة المعرفة وتكامل مجالاتها وإدراك القيمة المعرفية المضافة لهذا المجال أو ذاك من جراء هذه الوحدة المعرفية وذلك التكامل المعرفي. ومع ظهور الأساليب العلمية والمنهجية الجديدة سقطت فكرة الحتمية في العالم وسقطت فكرة الأنساق الكبرى كما سقطت فكرة النماذج الجاهزة.( يسين، ١٩٩٥)

- **إرساء مفاهيم وقواعد جديدة للتراكم الرأسمالي :**

وفي ظل مجتمع المعرفـة ونظراً لاعتماد كافـة الأنشطة الإنسـانية على المعرفة بشكل مـتعاظم ، فقـد أصبح مصدر القوة الجديـدة لأي مجتمع هو ما يمتلكه أبناء هـذا المجتمع من

معارف ومعلومات حديثة ومتجددة وقابلة للتوظيف . الأمر الذي أدى إلى تراجع دور رأس المال الطبيعي والمالي أمام الدور المتعاظم والأهمية الكبرى لأشكال جديدة ومتعددة لرأس المال الإنساني، المتمركزة في البشر ، أفراداً ومؤسسات ومجتمعات، باعتبارها عماد التنمية وأبرز آليات صنع تقدم المجتمعات على ضوء متطلبات الحقبة الحضارية الجديدة التي فرضها مجتمع المعرفة .

ومع اعتماد تلك المعايير الجديدة لقوة المجتمعات على النحو المتقدم فقد بدأت تتصاعد الكتابات مؤخراً حول إرساء قواعد جديدة للتراكم الرأسمالي ، وإرساء مفاهيم جديدة لرأس المال، مثل : **مفهوم رأس المال الفكري**، الذي يعترف بالأهمية الحاسمة للفكر والإبداع في تطور المجتمعات وتحقيق تقدمها وريادتها ، **ومفهوم رأس المال العقلي** الذي يعترف بأن القدرات العقلية الخلاقة للبشر في أي مجتمع تمثل معيناً لا ينضب وأن هذه القدرات هي التي سوف تحسم معركة التنمية المستقبلية لصالح المجتمع الذي يمكن أبنائه من هذه القدرات ، **ومفهوم رأس المال المعرفي** الذي يشير إلي أن مصدر القوة الجديد لأي مجتمع هو " المعرفة في يد الكثرة " وليس " الأموال في يد القلة " . رسخت هذه المفاهيم الجديدة كلها معايير جديدة للتراكم الرأسمالي حيث بات يُعبر عن هذا التراكم بمدى الوفرة والتقدم والحداثة فيما يملكه المجتمع وأفراده من معلومات ومعارف متجددة قابلة للتطبيق والتوظيف ، بحسبان ما بدأنا نشهده اليوم من تحولات في عمليات الإنتاج من " الإنتاج الضخم للسلع المادية " إلى " الإنتاج الضخم للمعرفة " . وهكذا فقد بات من المؤكد أن الحياة الهامشية في ظل مجتمع المعرفة هي حياة " المحرومين معرفياً " .

- **ظهور أساليب جديدة للتقسيم الدولي للعمل :**

وانطلاقاً من القناعة التي أكدتها التجربة التاريخية، والتي تشير في دلالة قاطعة إلى أن "القاعدة العلمية – التكنولوجية" لكل عصر أو حقبة شكلت العامل الأهم في تحديد معالم هذا العصر أو تلك الحقبة ووجهت مسار تطوره ، وأن العلاقات بين المجتمعات والدول حكمها – بالدرجة الأولى – موقع كل منها على الخريطة العالمية للإنجاز التكنولوجي للعالم. فقد بدأ مجتمع المعرفة يشهد بروز أساليب جديدة للتقسيم الدولي للعمل تسعى من خلاله المجتمعات القوية إلى فرض سيطرتها وهيمنتها على البلدان الفقيرة التي تزداد مشاكلها وتتعمق يوماً بعد يوم، وتتسع فيها الهوة بينها وبين الدول المتقدمة التي تملك القدرة على التعامل مع آليات ومعطيات هذا

الـتطور العلمي – التكنولوجي الذي يشهده مجتمع المعرفة... الأمر الذي ترتب عليه مزيداً من التهميش لهذه الدول وضياع أكثر لمواردها .

- **تسارع التغير في الوظائف والمهن:**

وكنتيجة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة التي يشهدها مجتمع المعرفة، فقد أصبحت الوظائف والمهن تتغير هي الأخرى بمعدلات لم تر البشرية لها من قبل مثيلاً، حيث باتت تتغير بوتيرة متسارعة استجابة لسرعة التغيرات العلمية والتكنولوجية، الأمر الذي جعل مفكر مثل جيرمي ديفكن يصف العصر الذي نعيش فيه، بعصر نهاية الوظيفة (ريفكن، ٢٠٠٠). وبذلك أصبحت حياة الإنسان سلسلة متواصلة من الأعمال المتغيرة، وسلسلة متواصلة من إعادة التوجيه لحياة عملية ومن ثم حياة اجتماعية متجددة، وسلسلة متواصلة من التناوب بين العمل والتعليم والتدريب، نظراً لما تمليه التغيرات في الأعمال والمهن من مهارات وقيم وأنماط سلوك جديدة.

- **تغير مفهوم العمل وآلياته ومهاراته :**

إن مجـتمع المعـرفة بتحدياته الجديدة تسبب في إحداث تغيرات جذرية في مفهوم العمل وآلياته ومهاراته ، حيث بدأنا نشهد اليوم انتهاء التمييز بين العمل العقلي والعمل الإداري والعمل التسـويقي، وانـتهاء التمـيز بين الإنتاج والتجارة والخدمات ، كما بدأنا نشهد بروز مجموعات جديـدة مـن الوظـائف المرتبطة بالمعلومات تسمى بصناعة المعلومات، كما أصبحت التجارة الـرابحة الـيوم هي تجارة المعرفة ، وصار التجار الأكثر حظاً هم تجار المعلومات. وقد تسبب ذلـك كله كما يقول Avis (1993) في تقليل فرص العمل أمام عمالة المهارات الوسطى والدنيا، إمـا باسـتقطابها إلى أعلى أو باستبدالها بالروبوت ، مما ساعد في تعقد مشكلة البطالة وزيادتها عمقاً واتساعاً.

وكما كان لمجتمع المعرفة آثاره في تغير مفهوم العمل ومجالاته وآلياته ومهاراته، علي النحو السابق، فقد كان له تأثيراته المماثلة على بيئته ومجالاته من حيث التوزيع النسبي والنوعي للعمالة ( عبد الرازق،١٩٩٨) كما يتبين في الشكل التالي:

**التوزيع النسبي والنوعي للعمالة في مجتمع المعرفة**

| مجتمع زراعي | مجتمع صناعي | مجتمع المعرفة |
|---|---|---|
| ٥٠% عمالة منخفضة المهارة | – ٥ %عمالة للزراعة.<br>– ٣٠ %عمالة ماهرة للصناعة<br>– ٣٠% فنيين. | – ٣٠ %علماء وباحثين ومطورين.<br>– ٥٠ % فنيين معظمهم للخدمات.<br>– ١٠ % عمالة ماهرة للصناعة.<br>– ٥ % عمالة ماهرة للزراعة. |

- **تفجر الكثير من القضايا الأخلاقية والخلافية :**

فمـــا مـــن شك في أن ما يشهده مجتمع المعرفة من تطورات علمية مذهلة في شتى فروع المعـــرفة بصـــفة عامة وفي علوم الحياة ( البيولوجي ) على وجه الخصوص من شأنه أن يفجر العديـــد من القضايا الأخلاقية التي يمكن أن تتعارض مع إرثاً من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التـــي اســـتقرت فـــي وجدانـــنا على مدى مئات – بل آلاف – السنين ، ولعل في ما أثير خلال الســـنوات الأخيرة حول إمكانية استنساخ البشر وعمليات تخليق قطع غيار بشرية بالاعتماد على معطـــيات الخريطة الجينية، ونقل الأعضاء من الموتى بل ومن الأحياء الأصحاء إلى المرضى، إلى غير ذلك من القضايا المشابهة والتي بدأت تطفو على السطح أدلة مؤيدة لذلك. وهو ما يلقي علـــى نظـــم التعليم بتبعات جسام في إطار التربية الخلقية للمتعلمين حيث أصبح النظام التعليمي مطالباً بتبني استراتيجيات جديدة في هذا الشأن تستهدف تثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نســـق جديد من القيم الأخلاقية لتنمية الضمير الخلقي في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يؤهلهم للتعامل مع المشكلات العلمية وإفرازاتها الخلافية، ويدربهم على تقييم الدلالات الأخلاقـــية لأيـــة مشـــكلة قيمـــية، استناداً إلى منهج علمي واضح، يقربهم إلى ثقافتهم ويزودهم بمهـــارات الحوار مع الآخر وقبول الاختلاف في الرأي عنه دون معه، ويساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة.

## المبحث الثاني
## تأثيرات مجتمع المعرفة في بنية المنظومة التعليمية

إذا كان لمجتمع المعرفة تأثيراته العميقة على مجمل جوانب الحياة البشرية على نحو ما بينا فيما سبق، فإن هذا المجتمع يفرض على نظم التعليم تحديات أشد حدة وأكثر ضراوة، حيث تتخطى تأثيراته مجرد إجراء تغيير في قيم حجرة الدراسة، أو تغيير المناهج. إنه يفرض الانتقال

من التعليم إلى التعلم، كما يفرض تغيير مفهوم المدرسة وطبيعة التمدرس، ويفرض كذلك تغييرات جذرية في مفهوم القيادة التربوية وما يرتبط بذلك من تغيرات في أدوار ومسئوليات المعلم ومدير المدرسة والمُوَجِّه التربوي.

وإجمالاً نقول أن مجتمع المعرفة بتحدياته ومتغيراته يفرض علينا ضرورة إعادة النظر في مجمل ممارساتنا التربوية وان نعالج من جديد وبأفكار جديدة ومبتكرة وجريئة المنظومة التعليمية في كليتها، ودون اجتزاء. ولعل هذا يقودنا إلى القول بأن بحثنا عن الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي في إطار مجتمع المعرفة لا يستقيم إلا من خلال وضعه في إطار تصور شامل جديد للمنظومة التعليمية ككل، على أن ننطلق في هذا العمل من رؤية واضحة للمقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة التي أفرزتها تحدياته ومتغيراته السابقة.

### *( أ ) خصائص جديدة لإنسان مجتمع المعرفة :*

بداية فلابد من التأكيد على أنه طالما كان مسعانا هو التعرف على اتجاهات التغيير التربوي في مجتمع المعرفة، فإن ذلك يستوجب التعرف على المواصفات والقدرات الجديدة للإنسان الذي سوف يسعى النظام التعليمي في هذا المجتمع إلى تربيته، ذلك أنه بحسبان أن التربية في الأساس هى عملية مستقبلية فلا يعقل أن نتعرف على الدور المستقبلي الذي يجب عليها القيام به دون ربطها في بادئ الأمر بمفهوم معين للإنسان ورؤية محددة لما ينبغي أن يكون عليه هذا الإنسان من مواصفات ، وما ينبغي أن يمتلكه من قدرات ... والانطلاق من هذه الصورة وتلك الرؤية في تحديد معالم التعليم في مجتمع المعرفة.

وفى هذا الصدد ... فقد لا نبالغ إذا قلنا أن التعامل مع حضارة مجتمع المعرفة بتداعياتها واحتمالاتها المختلفة في حاجة إلىّ إنسان من نوع جديد، بمواصفات جديدة وقدرات جديدة ، تجعله متوافقاً مع متطلبات هذا المجتمع. إنسان يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها، وإنما يتأثر أيضا بالعوامل الذاتية، كالتطلع والطموح، والإقدام والمغامرة، إنسان لديه القناعة التامة بقدراته وإمكاناته على صنع المستقبل، "فالمستقبلية" ليست مجرد تنبؤ أو توقع للمستقبل بقدر ما هي اختراع وصناعة له.

وفي هذا الشأن فإن البحوث والدراسات التي تناولت المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة تشير إلى أن إنسان مجتمع المعلومات يجب أن يتسم بالخصائص الآتية ( عبد الرازق ١٩٩٨& Davar 1999 ) :

١. مستقل الفكر قادر على ممارسة المنهج العلمى .

٢. قادر على:التصور–المبادأة–النقد–التحليل–الابتكار–الاستقراء–الاستنباط–التوقع–التنبؤ– القياس– التخمين– التفسير– التأويل–التقصي.

٣. يتقبل التغيير ويتحسب لاحتمالاته، لديه الرغبة والقدرة على الإسهام في إحداثه.

٤. منتج لمعرفة جديدة ومطور للقديمة، مبدع ومبتكر لتكنولوجيا جديدة أو تطوير قديمة.

٥. قادر على الاتصال والتعامل مع مجموعات البشر، ويتقبل الرأي الآخر.

٦. قادر على صنع القرار وتقدير المخاطرة وإدارة الوقت والمعلومات.

٧. لديه إيمان وقناعة بأنه عند الوصول إلى حل لأية مشكلة فهناك حل أفضل منه.

٨. يقبل تغيير العمل ( الوظيفة ) لأكثر من مرة على مدى حياته، ولديه الاستعداد لإعادة تأهيل نفسه أو تغيير مهنته لعمل جديد تقتضيه التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والمنتظرة.

٩. مقبل على التعلم مدى الحياة، متقن لمهارات التعلم الذاتي، ولديه الحرص على ممارساته بصفة مستمرة.

١٠. يعتز بثقافته وبعقيدته ويحترم ثقافات الآخرين وعقائدهم.

١١. إنسان غير أمي لديه القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي ومصادر المعلومات المختلفة والمتنوعة ودوائر المعارف.

١٢. إنسان مجتمع المعرفة يجب أن يكون قادراً على التعامل مع البيانات ومعالجة المعلومات والتوصل إلى المعارف الجديدة والتكنولوجيا . وقادر على التمييز بين كل منها تجنبا للخلط.

***(ب) أنماط جديدة من البحث والفكر التربوي :***

وعلى ضوء القيم والمبادئ الحاكمة للتعليم والتعلم في مجتمع المعرفة ، بدأ الفكر والبحث التربوي يأخذان أبعاداً جديدة وبدأت تظهر الحاجة إلى أنماط متعددة جديدة ومستجددة من البحوث التربوية، وقد اعتمدنا فى رصد التغيرات التى حدثت فى الفكر التربوى والبحث التربوى على كثير من المفكرين منهم Layder, (1993), Kember, (2000), Merian (1998) ، ونعرض ذلك على النحو التالي :

١- بحوث ما بعد المعرفة Meta-Cognative Researchs :

وتوجه هذه البحوث إلى دراسة الموضوعات والقضايا المثارة الآتية :

- كيف يفكر المعلمون / المتعلمون؟.
- كيف يفهم المتعلم تفكير نفسه؟.
- كيف يقوم العقل بمعالجة المعلومات؟ وكيف يقدم المقترحات؟ وكيف يصنع القرارات؟.
- كيف تعمل عقول التلاميذ وهم يتعلمون؟
- كيف يمكن التحكم في عمل العقل وتشغيله حينما نريد، وإيقافه عن العمل حينما نرغب في ذلك؟.
- ماذا يحدث للتلاميذ عندما يقررون أن يتعلموا أو يتخذوا قراراً بالتوقف عن التعلم؟ ما الدوافع الداخلية ( الجوانية) وراء هذا القرار أو ذاك؟.
- ما العمر الأكثر مناسبة لبداية التعليم / التعلم؟. وما الهيكلة الأكثر مناسبة للنظام التعليمي؟ وما الوضعية الأكثر ملاءمة لتنظيم وإدارة حجرة الدراسة ؟.

٢-النظرية البنائية في البحث والتدريس Constructivist Learning and Research :

- وتستند هذه النظرية على مسلمة رئيسة توجه البحث التربوى فى إطارها مفادها أن التلاميذ قادرون على إنتاج المعرفة ، كما توجه هذه النظرية أصحابها إلى إثارة تساؤلات جديدة توجه البحوث التربوية من أهمها :
- كيف ينتج التلاميذ المعارف من خلال التفاعل الجماعي.
- كيف تُنتج المعرفة اجتماعياً؟..
- كيف يبني التلاميذ رؤيتهم وإدراكاتهم لمعنى العلم والمعلم والتعليم في حجرة الدراسة؟.
- ما مدى مصداقية الأحكام التي نصدرها ونصنف على ضوئها التلاميذ إلى أذكياء وأغبياء، وموهوبين وعاديين، ناجحين وفاشلين، مسالمين ومشاغبين، سريعي التعلم وبطيئيه...؟.

٣- علم الاجتماع الجديد وعلم النفس الجديد Neo-Sociology and Neo Psychology :

أشار "علم الاجتماع الجديد" "وعلم النفس الجديد" تغيير المقولة التي كانت تنص على أن : "ما نعرفه هو الواقع الموضوعي "، إلى مقولة أخرى تنص على أن : " الواقع الموضوعي هو ما نعرفه ". وبدلاً من إنكار الواقع الموضوعي في الفلسفات المثالية، فقد فتحت المقولة الجديدة الباب

أمام معرفة الواقع الموضوعي، لكنها معرفة نسبية منفتحة دائماً على جهود النقد والتصحيح.
ومن أهم المسلمات فى علم الاجتماع الجديد وعلم النفس الجديد ما يلى :

- فهم الواقع الموضوعي يحتاج إلى بحث دائم – ومرونة فكرية – وحوار وإبداع.
- إن المعرفة نتاج جماعي.

**٤- بحوث الفعل Action Research:**

أصبحت بحوث الفعل من البحوث الهامة فى مجال التربية ؛ حيث تتجه إلى دراسة الممارسات التربوية فى التوجيه وحجرة الدراسة والقيادة المدرسية باعتبارها أفعالاً استراتيجية نحو دعم الجودة وتحسين التعليم (Derek, Layder, 1993) وتتم هذه البحوث عادة فى خطوات أساسية متتالية هى التخطيط ، والفعل، والملاحظة، والتقويم. وكل خطوة من هذه الخطوات تتم فى إطار النشاط والممارسات اليومية التى تعتمد على التفكير النقدى فى كل فكر وفعل. (تستند هذه البحوث كما يؤكد ديفيد كيمبر David Kember (2000) على المسلمات الآتية :

- دراسة الممارسات التربوية باعتبارها ممارسات اجتماعية فى الواقع .
- انخراط المسئولين عن الممارسة فى العمليات البحثية ، وتوسيع قاعدة المشاركة .
- تنفيذ الخطوات (المشار إليها عالياً) فى إطار الضبط العلمى .
- بحوث النقل تهدف إلى تحسين ودعم جودة العملية التربوية .
- المُوَجِّه صاحب رسالة ، واعتماده على بحوث الفعل يجعل التوجيه رؤية وعمل موجهاً نحو الجودة .

**( ج) تغير بنية البيداجوجيا في مجتمع المعرفة :**

لقد فرض مجتمع المعرفة بتعقيداته وتحدياته المختلفة تغييرات جذرية في بنية البيداجوجيا، تنهض على أساس المقولة التي تؤكد على أنه " خير للمدرسة أن تساعد تلاميذها على اكتساب مهارة تحديد المشكلات بدلاً من أن تصنعها لهم...وخاصة المشكلات مرنة البنية وليست محددة البنية (المشكلة العميقة)، وأن تكسبهم مهارات التفكير الناقد، ورؤية الأشياء بطرق جديدة، وأن تعلمهم المعارف من أجل الاستعمال لا من أجل الامتحان، وأن تغرس فيهم المرونة، وتدربهم على ممارسة الشك المتأمل، والتفسير والتأويل، والبحث والتقصي".وتفيدنا دراسات كل من (Arvis,1993& Davar 1999) في عقد مقارنة بين البيداجوجيا في عصر الصناعة والبيداجوجيا في مجتمع المعرفة كما يلي:

مقارنة بين البيداجوجيا التقليدية والبيداجوجيا في مجتمع المعرفة

| البيداجوجيا التقليدية | البيداجوجيا في مجتمع المعرفة |
|---|---|
| • التعليم تدريس محدد الأهداف | • التعلم عملية نمائية مفتوحة الأهداف |
| • الإلقاء والتلقين | • التفسير والتأويل |
| • الحفظ والتذكر | • الحوار وإثارة التساؤلات |
| • التلقي والطاعة | • البحث واكتشاف التناقضات |
| • التبسيط والتلخيص | • التثقيف |
| • اللفظية | • فهم المعاني وإدراك العلاقات |
| • اليقينية | • إثارة الشك والتأمل والتفكر |
| • الإجابات النموذجية | • تعدد الإجابات |
| • الائتلاف والرأي الواحد | • الاختلاف والتعددية |
| • التلقي السلبي للمعلومات الجاهزة | • إنتاج المعرفة ومعالجتها وتوظيفها |
| • التعليم مسئولية المعلم | • التلميذ شريك فاعل في عملية التعليم والتعلم |
| • التعلم دافعية من الماضي | • التعلم من أجل غايات مستقبلية |

وكان نتائج هذه التغيرات فى بنية البيداجوجيا التأكيد على مجموعة من المبادئ الأساسية فى عملية التعليم/ والتعلم من أهمها :

١. توسيع مفهوم ديمقراطية التعليم وترسيخ رؤية جديدة لمبدأ تكافؤ الفرص: من خلال الإيمان بحق الجميع في التعلم، وبقدرتهم عليه، والاقتناع بإمكانية كل تلميذ على تعلم كل شئ، وأن باستطاعته تحقيق التميز في تعلمه.

٢. تأكيد مبدأ وحدة المعرفة، وتقارب العلوم وتكاملها: من خلال عدم الفصل بين العلوم الصورية كالمنطق والرياضيات، والعلوم الإخبارية كالفيزياء والكيمياء والأحياء، أو الفصل بين الطبيعيات والإنسانيات.

٣. إقرار رؤية جديدة للفروق الفردية : من خلال الاعتراف بمبدأ التنوع (Diversity) وتفريد التعلم (Individualizing Learning)، بل شخصنته (Personalizing Learning) بما يستوجب البحث الدائم لمعرفة طرق تعليم / تعلم كل تلميذ، وتأكيد حقه في الرعاية داخل المدرسة وخارجها في المنزل والمجتمع.

٤. توسيع المدار الزماني والمكاني للتعليم / التعلم: من خلال الاعتراف بأن التعلم ليس مرادفاً للتمدرس والحياة المدرسية فقط، وبأن التعليم يبدأ مبكراً، ولا ينتهي أبداً، بل يظل مستمراً مدى الحياة، كما تتعدد قنواته وتتباين مصادره، وتتنوع وسائله وأساليبه وطرائقه.

٥. الإيمان بأن الإنجاز التعليمي للتلاميذ يرتبط بمستوى توقعات معلميهم : مما يؤكد أهمية أن تكون لدى هيئة التدريس توقعات عالية من قبل تلاميذهم، وأن تتوافر لديهم الرغبة والقدرة على أداء عمل تعليمي عالي الجودة، كما وينبغي أن يعكس محتوى المنهج هو الأخر توقعات عالية ومستويات مرتفعة.

( د ) تطوير معاني بعض المفاهيم ذات الصلة بالتوجيه التربوى : القيادة – الاتصال– القيم :

على ضوء التغيرات الجذرية التى لحقت بالمنظومة التعليمية فى مجتمع المعرفة،على نحو ما بينا سابقاً ، فقد كان طبيعياً أن تطول تأثيرات هذا المجتمع على بنية التوجيه التربوى باعتباره أحد أهم عناصر هذه المنظومة. وفى هذا الصدد نستطيع أن نرصد بعض المفاهيم الهامة ذات الصلة ببنية التوجيه التربوى كاستجابة منطقية لما فرضه مجتمع المعرفة من أبعاد جديدة .

ومن أهم هذه المفاهيم ذات الصلة بالتوجيه التربوى ، نجد على وجه التحديد مفاهيم القيادة، والاتصال، والقيم، تلك المفاهيم التى اكتسبت أبعاد جديدة بل معانى جديدة متطورة .

والجداول الثلاثة التالية تقدم مقارنة لهذه المفاهيم الثلاثة ، وتبين تطور معناها فى مجتمع ما قبل الصناعة ، والمجتمع الصناعى ، ومجتمع المعرفة ، وقد أعتمدنا فى هذه المقارنة على Philip Jones (1998) , and Ronald Hoskinson (2001)

**القيادة**

| فى مجتمع ما قبل الصناعة | فى المجتمع الصناعى | فى مجتمع المعرفة |
|---|---|---|
| • القائد رجل عظيم / كاريزما<br>• السلطة المباشرة.<br>• الأعضاء رجال مفكرون<br>• الطلاب صفوة | • القائد رأس التنظيم .<br>• السلطة هرمية .<br>• التنظيم البيروقراطى.<br>• الأعضاء مهنيون/ موظفون، واللوائح تحكم الأعضاء والطلاب.<br>• مفاهيم الإدارة العلمية / البحث العلمى | • القائد التربوى سياسى وسط وحدات متعددة<br>• السلطة أفقية (التعددية) .<br>• التنظيم الشبكى .<br>• الأعضاء ليسوا بمكانتهم الرسمية/ الإنتاج العلمى والقدرة على خدمة الطلاب والشراكة والمشاركة<br>• مفاهيم صناعة القرار/ الإبداع/ حل المشكلات<br>• القيادة هى القدرة على وضع الأهداف ، وتحديد الأدوار ورسم السياسات ووضع الاستراتيجيات، وصنع البرامج. |

**الاتصــــــال**

| في مجتمع ما قبل الصناعة | في المجتمع الصناعي | في مجتمع المعرفة |
|---|---|---|
| • علاقات شخصية<br>• التفاعل اللفظي<br>• التدريس–العمل الجماعي–فصول الدراسة. | • علاقات رسمية غير شخصية .<br>• التفاعل في إطار التنظيم البيروقراطي وفق اللوائح والقوانين.<br>• المحاضرات / الكتب / الاختبارات المقننة .<br>• ضبط الأعداد الكبيرة والثقافات المتعددة. | • العلاقات الشخصية رغم تجاوز المكان.<br>• تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.<br>• تداخل العلوم –الإبداع–البحث العلمي–حل المشكلات.<br>• عالم البث المرئي والمسموع /مصادر المعرفة المتعددة.<br>• العلاقات الأفقية بين الكثرة والكثرة (شبكات الإنترنت والفيديو كونفرانس) |

**القيــــــم**

| في مجتمع ما قبل الصناعة | في المجتمع الصناعي | في مجتمع المعرفة |
|---|---|---|
| • الضبط المباشر.<br>• الأبوية.<br>• السمعة. | • الموضوعية.<br>• الحياد العلمي.<br>• العمومية.<br>• المال/ المباني .<br>• العمل ذو المهام المحددة. | • نسبية المعلومات والمعارف.<br>• الالتزام بحل المشكلات.<br>• التفكير الإبداعي.<br>• المعرفة / وضوح الأهداف .<br>• العمل ذو المهام غير المحددة. |

## المبحث الثالث

## نحو نموذج متكامل للتوجيه التربوى يلبى مطالب مجتمع المعرفة: نموذج التوجيه التربوى التنموى

لا شك أن ما أرساه مجتمع المعرفة من مبادئ وأسس تربوية جديدة وما أفرزه من قيم حاكمة. وموجهة للعمل التربوى ، يفرض ضرورة التوصل إلى نموذج جديد للتوجيه التربوى يتلاءم مع مقتضيات هذا المجتمع، ويعكس تأثيراته على ما شهدته بنية المنظومة التعليمية من تغيرات على نحو ما أسلفنا . وفى مسعانا للتوصل إلى نموذج متكامل يتلاءم مع مجتمع المعرفة، فإن المنطق يستوجب منا عرضنا لأهم نماذج التوجيه التربوى خلال رحلة تطورها التاريخية، ثم نحاول أن نتصور نموذجاً متكاملاً يفى بمتطلبات التنمية فى مجتمع المعرفة، على ضوء الاجتهادات الفكرية فى مجال التوجيه التربوى .

لذلك يأتي هذا المبحث في جزئين رئيسيين الأول: عرض للنماذج التاريخية في التوجيه التربوى، والثاني : عرض لتصور مقترح لنموذج متكامل نطلق عليه النموذج التنموى .

## أولاً: نماذج التوجيه التربوى :

فى هذا الجزء نحاول رصد أهم نماذج التوجيه التربوى التى لعبت دوراً كبيراً فى تنمية مجال التوجيه التربوى، وتوالت هذه النماذج تاريخياً، وتزامنت أيضاً، حيث مازال بعضها يلعب دوراً مؤثراً ، وله أتباعه .

وفيما يلى نقدم عرضاً مختصراً لنماذج التوجيه التربوى خلال رحلة تطورها ، كما تناولها العديد من مفكرى التربية ومنهم :

K.D.Glickman et al (1998), Borders (1995), Macbeath (1998), hart (1994), Leddick (1994), Smith & Fenstermacher (1999), and Sullivan & Jeffrey (2000) .

وقد يساعدنا هؤلاء المفكرون على استجلاء جوهر كل نموذج من النماذج الهامة للتوجيه التربوى ، وذلك كما يلى :

**١- النموذج البيروقراطي Bureaucracy :**

نشأت فكرة هذا النموذج على يد ماكس فيبر وهو الذي صاغ اللفظ في نهاية القرن التاسع عشر مع تقدم المجتمع الصناعي.

ومن المعروف أن نموذج فيبر كان ينهض على جملة من المبادئ التي كانت لها تأثيراتها الواضحة على التوجيه التربوي في تلك الأثناء، حيث تشير الأدبيات في هذا الصدد إلى أن عمليات التوجيه، ومن خلال استنادها إلى مبادئ البيروقراطية، ارتكزت على الأسس التالية:

١- التأكيد على الكفايات وتقسيم العمل.

٢- تأكيد أهمية التخصص إلى أبعد حد ممكن، فلا يقوم أي شخص بالإشراف إلا على من هم يقعون في دائرة تخصصه.

٣- الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم وكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.

٤- العناية بالضبط الإداري الحازم، كالالتزام بالوقت، والقيام بالواجبات المحددة بدقة.

٥- ضبط إجراءات العمل، أي تأديته وفق خطط محددة موضوعة، ويشمل هذا المعلم والمُوَجِّه.

٦- الاعتماد على الأوامر الموثقة كتابة بين المُوَجِّه والمعلم أو بين الإداري والمنفذ.

- وقد كان المعلم في هذا النموذج موظفاً متخصصاً.
- أما المُوَجِّه فقد كان مفتشاً يحتل مكانة أعلى من مكانة المعلم في التسلسل الهرميّ للوظائف.

ومن ثم فقد كان مفهوم التوجيه التربوي مرادفاً للتفتيش على التعليم، وغالباً ما كانت تسند هذه المهمة لأشخاص عاديين من خارج مهنة التعليم، حيث كان يتركز جل عملهم في التفتيش على الأبنية والتسهيلات المدرسية والأجهزة والأثاث، وانتظام التلاميذ والمعلمين، ولم يكن هؤلاء الأشخاص متفرغين أصلاً لهذا العمل. ومع نمو عدد المدارس، تم التوجه إلى تعيين مفتشين متفرغين لأداء المهمة نفسها التي لم تكن تشمل الإشراف على أعمال المعلمين داخل حجرة الدراسة بعد.

ومع بدايات القرن العشرين، بدأت مهمة التفتيش على التعليم تتجه إلى الإشراف على المعلمين أثناء أدائهم لمهمة التدريس للتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وكان المُوَجِّه التربوي ، أو بالأحرى المفتش، خلال تلك الفترة يستمد صلاحياته وسلطاته على المعلمين من السلطات المخولة للمدير الأعلى منه في الهيكل التنظيمي، والذي كان يعد أعلى مرجع للسلطة على المؤسسات التربوية في المنطقة التعليمية التابع لها المُوَجِّه.

**٢- نموذج الإدارة العلمية Scientific Management:**

نشأت الإدارة العلمية مع بدايات القرن العشرين وخلال الربع الأول منه على يد المفكر فردريك تايلور، Frederick W.Taylor ومن أهم أعماله كتابه الهام "مبادئ الإدارة العلمية عام ١٩١١ - وقد استمد تايلور معظم أفكاره من خبرته العملية في مصانع الصلب الأمريكية، وقد تأثر التعليم في إدارته، إلى حد بعيد، بالأطروحات والمبادئ التي كانت تدار بها المصانع في ذلك الوقت، والتي كانت تعتبر زيادة الإنتاج وتعظيم الربح من أهم الأهداف التي تسعى إليها الإدارة، وأن هذا الهدف يتحقق من خلال اتباع قواعد وتقنيات علمية محددة بدقة.

واستطاع فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit (1913) الأستاذ بجامعة شيكاغو أن يطبق مبادئ الإدارة العلمية عند تايلور على المشكلات التربوية فى مجال الإدارة والإشراف التربوى.. وقدم ما أطلق عليه مناهج التوجيه المهنى والعلمى .

وقد تركزت الأسس التي ينهض عليها التوجيه التربوي كما عرضها Sullivan & Jeffrcy (2000) وفق مبادئ هذا النموذج فيما يلي :

١. تحديد الطريقة المثلى للعمل التعليمي، والتي ينبغي على المعلم الالتزام بها بكل دقة وعدم الخروج عنها.

٢. تطوير العمل التربوي، أسوة بالأعمال في المجالات الأخرى، على أساس البحث العلمي، وقد تركز اهتمام البحث التربوي هنا على أكتشاف قوانين التعلم، وزيادة دافعية المعلمين للقيام بأدوارهم في عمليات تعليم التلاميذ وتعلمهم.

٣. تحديد أدوار المعلم ، ومن ثم وضع مقاييس محددة لعمله بكل التفاصيل، ونقل التوقعات إليه، وتدريبه ومراقبته وتقويمه وزيادة دافعيته.

وقـــد يكون من المهـــم هنا الإشارة إلى أن المنطلقات التي حكمت هذا النموذج تتمثل فيما يلي:

- أن المعلمين في مدارسهم إناس لا يعرفون ما ينبغي عليهم عمله، أو أن ما يعرفونه في هذا الشأن قليل.
- أنهم بحاجة إلى أن يقوم المُوَجِّه بالتخطيط لهم، وما عليهم إلا أن يقوموا بعملية التنفيذ وفقاً لتلك الخطة دون الخروج عليها.
- أنهم بحاجة مستمرة إلى حث وتوجيه لما يفعلون.
- أنهم بحاجة إلى من يتابعهم في أعمالهم.

ومن ثم فقد كان المعلم في إطار هذا النموذج منفذ للمناهج المعدة سلفاً، من خلال الالتزام بطرق التدريس المحددة واتباع التعليمات والتوجيهات الصادرة إليه.

أما المُوَجِّه فقد تحدد دوره في إصدار التوجيهات للمعلمين، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة. وهنا – في حقيقة الأمر – لم يختلف دور المُوَجِّه كثراً عن دور المفتش في النموذج البيروقراطي إلا في المناهج والأساليب العلمية التي قدمها النموذج العلمي.

كما كانت المفاهيم الأساسية التي تحكم العملية التعليمية تتمثل في: الضبط – المحاسبية – الكفاية – التقنين – التبعية الصارمة للتوجيهات.

**- نموذج الإدارة العلمية الجديدة Neo-Scientific Management :**

وقد برز هذا النموذج في منتصف القرن العشرين كحالة لعلاج مثالب تطبيق مبادئ الإدارة العلمية في المدرسة على أثر التوتر الذي نشأ بين الموجه والمعلم بسبب الرقابة المباشرة

والصارمة والشخصية. ويمكن القول بأن المسألة التي سعت مدرسة الإدارة العلمية الجديدة كما قدمها بار هي: كيفية إيجاد وسيلة للضبط اللا شخصي – غير المباشر في العلاقة بين الموجه والمعلم.

ومن أهم رواد هذا الاتجاه الجديد فى الإدارة العلمية بار A.S Barr (1931) الذى ركز كل جهده لدعم الأسس العلمية والمهنية التربوية عند الموجهين .

وقد تمثل الحل في: المعايير العلمية للعمل – الاختبارات مرجعية المحك التى ترتكز علي مبدأ أن "ما يتم قياسه هو ما يتم تعلمه".

وهنا يلاحظ أن ما سعى نموذج الإدارة العلمية الجديدة إلى ترسيخه هو:

- الانطلاق من المعايير والاختبارات كأدوات غير شخصية للضبط: ضبط المعلم وضبط التعليم والتعلم.
- التأكيد على أن السلطة يجب أن تكون سلطة "علمية " خارجية، خارج الموجه وخارج المعلم.

وهكذا تضمن هذا النموذج – نموذج الإدارة العلمية الجديدة – هذه المدرسة – كما يقول ماكبث MacBeath (1998) فكرة متسلطة منذ البداية على المعلم باسم العلم، تتمثل في أن المعلمين يعينون منذ البداية من أجل القيام بواجبات محددة سلفاً..للوفاء بمتطلبات الإدارة ...التي تم وضعها بطريقة " علمية " بعيداً عن مشاركة المعلمين، بل والموجهين، وجعلت من الموجه رقيباً وإن كان بثوب علمي إن صح التعبير.

ومهما يكن من أمر، فلابد هنا من الإشارة إلى أنه في ظل نموذجي الإدارة العلمية، والإدارة العلمية الجديدة على حد سوّاء، فقد ركزت الممارسات التوجيهية على ما يلي :

- مراقبة أعمال المعلم: وكثيراً ما كان يتم ذلك من خلال الزيارات المفاجئة التي يقوم بها الموجه (المفتش) ، على اعتبار أن ذلك يمكنه من رؤية المعلم في موقف يعتقد أنه طبيعي، وكثيراً ما كان بعض الموجهين يغالون في رقابتهم للمعلمين، بحيث يجعلون أساس مهمتهم تصيد عيوب المعلم وهفواته، والبحث عن أخطائه، وعادة كان الموجه يتدخل في النشاط الجاري في الحصة، مبدياً عدم موافقته على ما يجري فيها، فيتناول الدرس من المعلم ويقوم بشرحه بدلاً منه، مما كان يسبب كثيراً من الحرج للمعلم أمام تلاميذه، الأمر الذي ترتب عليه انعدام الثقة بين الاثنين .

- التأكد من أن المعلم يتبع تعليمات الموجه وأفكاره: ولقد كان الخروج عن تلك الأفكار والآراء وعدم تطبيق التعليمات مثلباً كبيراً يعرض صاحبه للعقاب، وكثيراً ما كان الموجه في ذلك يمارس السلطة الفوقية على المعلمين، حيث يستبيح لنفسه تحت وطأة هذه الظروف تضخيم أخطاء المعلم في بعض الأحيان، والتلويح بها في وجهه أمام زملائه وتلاميذه في أحيان أخرى.

تقييم أداء المعلمين بهدف تزويد الرؤساء بالمعلومات عن أحوالهم: وغالباً ما كان يتم ذلك من خلال قياس المستوى التحصيلي لتلاميذ المعلم، ومدى إتقانهم للمعلومات والمعارف وحفظها باعتبار ذلك يمثل المعيار الوحيد للحكم على مدى كفاءة المعلم، وكثيراً ما كان يلجأ المُوَجِّه إلى تضييق الخناق على التلاميذ بسياط من الأسئلة التي كان يعتقد أنه بواسطتها يتمكن من تحديد مستواهم ومن ثم مستوى معلمهم، الأمر الذي كان يضطر المعلم إلى تكريس جهده نحو تحفيظ التلاميذ للمعلومات والحقائق، وتدريبهم على صنوف الأسئلة المتوقع أن يسألها الموجه عند زيارته للصف، ويهمل أشياء أخرى قد تكون أكثر أهمية في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ، لأن الموجه لا يوليها اهتماما ولا يلتفت إليها في عملية تقييمه لأداء المعلم.

والذي لا شك فيه أن هذه الممارسات أورثت التوجيه التربوي والنظام التعليمي بصفة عامة عيوباً عدة يتمثل أبرزها فيما يلي:

١. أنها ساعدت على هدم شخصية المعلم، والحد من قدراته الإبداعية والابتكارية.
٢. أنها أدت إلى انصراف المعلمين إلى الاهتمام بالأمور الشكلية والأعمال الروتينية في العملية التعليمية على حساب إهمال مضمون تلك العملية.
٣. سيادة روح التسلط من قبل المُوَجِّه على المعلمين، وممارسة السلطة الفوقية من أعلى إلى أسفل، مستخدماً في ذلك كامل سلطاته التي خولها له مركزه الوظيفي، متصوراً أن المعلمين يعملون عنده وليس معه، مما أفقد العمل صفة الجماعية والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة. ونتيجة لذلك فقد كان المعلمون لا يرحبون بزيارات الموجه لهم، حيث تؤدي إلى توتر المعلم، بل وتوتر التلاميذ أنفسهم لاسيما إذا حرص الموجه على تضييق الخناق عليهم بالأسئلة حتى يُظهِر عجزهم أو جهلهم وعجز وجهل معلمهم.
٤. الافتقار إلى الموضوعية والدقة في تقييم أداء المعلم والتقرير عنه، كذا التقرير عن المدرسة، حيث كانت هذه التقارير وتلك تتسم بالعمومية وتعتمد على الانطباعات الذاتية،

وتلعب فيها العلاقات الشخصية (السالبة والموجبة) بين الموجه والمعلم أو بينه وبين إدارة المدرسة دوراً أساسياً، الأمر الذي أدى بدوره إلى انخفاض الروح المعنوية لكثير من المعلمين ومديري المدارس الجادين، كما أدى إلى إشاعة روح التنافس بين الأفراد والجماعات.

**٣- نموذج العلاقات الإنسانية human Relationship :**

نشـأ هـذا الـنموذج خـلال ثلاثينـيات القـرن العشـرين على يد إلتون مايو ورفاقه (Elton Mayo 1933) ورفاقـه فـي شـركة الكهـرباء " هاثرون " ثم سرعان ما تم تطبيقه علـى المـدارس لعـلاج مثالـب الإدارة العلمية، وجاء هذا التحول متزامناً مع ما شهده العالم مـن انـتعاش اقتصـادي فـي أواخـر تلـك الثلاثينيات وما صاحبه من انتشار للتعليم وكثرة مؤسسـاته مـن ناحـية، وظهـور اتجاهـات أكـثر تقدمية في حقل التربية تمثلت على وحدة الـتحديد فـي كـتابات "جـون ديـوى" الـتى أكـدت علـى أهمـية ممارسـة قدر أكبر من الديمقراطـية، وتدعـو إلـى مـزيد مـن العلاقـات الإنسـانية فـي إدارة مؤسسـات التعليم والإشـراف علـيها، مـن ناحـية ثانـية. وقد بلور هذه الأفكار جميعها إثنان من أساتذة جامعة هارفـارد همـا F.J.Roethlis burger and W.T.Dickson (1949) فـى نمـودج عُرف باسـم نمـوذج العلاقـات الإنسـانية فـى التوجـيه الـتربوى . ويؤكد هذا النمودج في مجال التوجـيه الـتربوي علـى دور العلاقـات الإنسـانية وما يرتبط بها من تحقيق الرضا الوظيفي بين المعلمين، حيث ينهض هذا النموذج في هذا الصدد على جملة الاعتبارات التالية :

- النظر إلى المعلمين باعتبارهم كائنات إنسانية لهم أحلامهم وآمالهم وطاقاتهم الكامنة، ومن ثم فيجب التعامل معهم على أساس أنهم يمثلون محور العملية التوجيهية، كما هو الحال عند النظر للتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية.

- النظر إلى الموجهين باعتبارهم قيادات إنسانية لديها القدرة على توجيه طاقات المعلمين نحو تحقيق الرضا الوظيفي، ومن ثم فيجب التعامل مع الموجه على أساس كونه خبيراً يسعى لمساعدة المعلم في التغلب على ما يواجهه من مشكلات تعليمية، ومرجعاً من المراجع التعليمية التي بإمكان المعلم الإفادة منه ليصبح عمله أقل مشقة وأكثر فاعلية.

- النظر إلى العلاقة بين الاثنين، الموجه والمعلم، على أنها علاقة تجمع بين فردين يعملان معاً، وأن الموجه في هذا الإطار لا يتميز عن المعلمين إلا بكونه أكثر خبرة وكفاية منهم، ومن ثم فهو بمثابة معلم المعلمين.

- أن نجاح التوجيه التربوي في تحقيق أهدافه وتحسين العملية التعليمية ورفع إنتاجيتها، يستلزم أن يكون الموجه مؤهلاً تأهيلاً يمكنه من تقديم النصيحة الفعالة للمعلمين باعتباره معلماً لهم، وأنه يتميز بالقدرة على العمل بنجاح مع غيره من الناس.

وهكذا اتجه التوجيه التربوي على ضوء هذا النموذج إلى مفهوم جديد يقوم على أساس التركيز على العمليات بدلاً من التركيز على النواتج التعليمية، وأصبحت المشاركة بين المعلمين والموجهين منهجاً للتوجيه، وصار اكتشاف المواهب وحفز الهمم وتعظيم القدرات وعلاج المشكلات استراتيجيات عيادية في عملية التوجيه ( الإشراف العيادي )، وأضحى هدفه زيادة فاعلية المعلم من خلال تنمية شعوره بأنه عضو هام ونافع للمدرسة.

غير أنه نظراً للفهم الضيق لهذا النموذج والتطبيق الخاطئ لمبادئه في مجال التوجيه التربوي، فقد نتج عن ذلك سلبيات في ممارسة العمليات التوجيهية، يتمثل أبرزها فيما يلي:

١. لقد بدت هذه العمليات وكأنها رعاية خالية من الضوابط، وبدى العمل التوجيهي وكأنه يتم في إطار من الحرية المطلقة، وصار التوجيه التربوي، وفقاً لهذه الممارسات، وكأنه عملية اكتساب أصدقاء من أجل التأثير على المعلمين بطريقة إنسانية.

٢. أن التوجيه صار نظيراً للتعليم، وصار الموجه يتصور نفسه على أنه معلم المعلمين، الأمر الذي ترتب عليه أن أصبح الاتصال بين الطرفين ذا طريق واحد، رغم ما قد يبذله الموجه من جهد لحث المعلم على الصراحة والمشاركة الحرة في أية مناقشة بينهما، فالصعوبة هنا لا يمكن التغلب عليها لمجرد أن الموجه يرغب في أن يكون ديمقراطياً في علاقته بالآخرين الذين يعتبرون – من وجهة نظره – أقل منه علماً، إذ أن المشكلة هي مشكلة موقف ولا يمكن القضاء عليها دون تغيير الموقف نفسه.

وعلى أية حال فبالرغم من تغير التوجيه التربوي من نموذج الإدارة العلمية الذي كان يستهدف رفع الإنتاجية من خلال السعي لضبط سلوك المعلمين إلى نموذج العلاقات الإنسانية الذي كان يسعى لتحقيق نفس الهدف( رفع الإنتاجية )، لكن من خلال جعل المعلمين أكثر سعادة في العمل، نقول بالرغم من ذلك، إلا أن الممارسات التوجيهية ظلت كما هي في كلا النموذجين، كما اقتصر التطوير على تغيير الشعارات ولم تتغير الممارسات، بل في كثير من الأحوال ظل الأفراد الذين كانوا يمارسون التفتيش في ظل النماذج السابقة، يقومون بمهمة التوجيه في ظل نموذج العلاقات الإنسانية.

وهكذا يتضح أن كلاً من نموذج الإدارة العلمية ونموذج العلاقات الإنسانية، رغم أنهما متصارعان في الميدان التربوي، ورغم أن كليهما ينطوي على مثالب، مازال صدى وتأثير كل منهما قوياً في الميدان التربوي، سواء فيما يتعلق بتحديد دور الموجه ومهامه، أو فيما يتعلق بتعريف طبيعة التوجيه التربوي وبلورة أهدافه.

٤ - نموذج تنمية الموارد الإنسانية ( **Human Resources Development Model** )

ظهر هذا النموذج مع نهاية الستينيات من القرن الماضي، وذلك على أثر الخلاف الذي نشأ بين أتباع نموذج العلاقات الإنسانية في الإدارة. كان هذا الخلاف يدور حول :

- هل يوجه القرار أولاً إلى ضرورة تحقيق الرضا الوظيفي والسعادة بين العاملين ؟.
- أم يوجه أولاً إلى ضرورة زيادة فعالية التنظيم المدرسي من أجل الإنجاز؟.

ومن المعروف أن الرأي الأول يمثل رؤية أصحاب نموذج العلاقات الإنسانية التقليدي، أما الرأي الثاني فهو ما أثاره المجددون في مدرسة العلاقات الإنسانية ومن أبرزهم:

- دوجلاس ماكريجور Douglas McGregor (1960)
- كرايس أرجريس Chris Arguyris (1964)

وكان هذا الخلاف يعني بالنسبة للتربويين اختيار قضية من القضيتين التاليتين :

المشاركة فى القرار ← زيادة رضا المعلم وسعادته ← يؤدي إلى زيادة فعالية المدرسة ؟

المشاركة فى القرار ← زيادة فعالية المدرسة ← يؤدي إلى زيادة رضا المعلم وسعادته ؟

والمسلمات : التي يتبناها أصحاب نموذج تنمية الموارد الإنسانية هي :

- ضرورة بناء بيئة تشجع على تحقيق الأهداف وتدعم المبادرات الإنسانية وتهيئ شروط الإنجاز.
- الإنجاز يحتاج إلى تحديد مهام دقيقة وبناء شروط عمل فاعلة في المدرسة.
- الإنجاز هو نفسه محفز للعمل.. والنجاح يحقق الرضا والسعادة للمعلمين.

المعلمون : في هذا النموذج كيانات إنسانية لديها كفايات فردية وإمكانات وطاقات.

والتنظيم الفعال : هو الذي يحتضن هذه الكفايات ويفعل إمكاناتها ويطلق الطاقات الكامنة فيها.

والموجهون : في هذا الإطار هم المسئولون عن تفعيل التنظيم ببناء بيئة مدرسية تشجع على تحقيق الأهداف، وتحفز الطاقات وتدعم المبادرات وتكافئ الإنجازات.

يحدد هارت (1994) Hart مسئولية الموجهين فى النقاط الآتية :

- بناء العناصر الفاعلة داخل التنظيم المدرسي واكتشاف الإمكانات والطاقات البشرية العاملة وحفزها للعمل.
- توحيد أهداف التنظيم مع احتياجات العاملين في سياق عمل منظم محفز على الإنجاز الإنساني.
- تحقيق شروط المدرسة الفعالة المتمثل في وجود علاقات إنسانية وتوفير معلومات دقيقة عن العمل.
- توفير الخبرة الداعمة للفرد...والتي تحقق احتياجاته وتنمي إمكاناته.

**٥- النموذج المهني Professional Model :**

جاء ظهور هذا النموذج على أثر نشأة المهنة التربوية كحركة تربوية فاعلة مع بداية الستينيات، مدعومة بكتابات ليرمان (1967) R. Dreeben و(1965) M. Lieberman . حيث حاول هذان المفكران وضع نموذج لمعنى المهنة في التربية، وقد أكدا من خلال هذا النموذج أن التربية مهنة Profession وأن المعلم صاحب مهنة.

والمهنة من وجهة نظرهما تنهض على ثلاث دعائم هي التخصص / الأخلاق / المعايير وقد حدد هذان المفكران المهنة على أنها :

- عمل يقوم ويؤسس على معارف نظرية ثرية، واسعة ومتخصصة، وفهم عميق للممارسات الحكيمة.
- عمل ينتج عن تطبيقاته اليومية خبرات ومعارف مستمدة من الممارسة، مما يجعل العمل التربوي متبصرا وحكيماً.
- عمل يحتاج فى ممارساته إلى تأهيل وإعداد متخصص وطويل زمنيا يؤهل إلى ممارسة متخصصة .

- عمل له ميثاقه الأخلاقي الخاص به، والذي يحكم ويوجه سلوك أعضائه.
- وهذه الأخلاق والخبرات هي التي تحدد معايير انتقاء الممارسين للمهنة ومستوياتهم المهنية.
- والممارس المهني يتمتع بقدر كبير من الاستقلال ومستوى عالٍ من المسئولية المهنية، ويستمد سلطاته من المهنة ذاتها.

***وفي هذا الإطار المهني Professionalism : يصبح :***

<u>المعلم مهني</u> : صاحب مهنة.

<u>والموجه</u> : قيادة مهنية، العلاقة بينه وبين المعلمين علاقة زمالة.

<u>ومسئولية الموجه</u> : مستمدة من معايير المهنة.

<u>ووظيفته</u> : تنموية.

**ركائز النموذج المهني :**

ينهض النموذج المهني على جملة المرتكزات التالية:

- المعرفة هامة وأساسية لكنها لا تصف الممارسة كلية.
- قدرة المعلمين على صناعة قرارات وأحكام تقوم على فهم طبيعة الموقف المعاش.
- المعلمون يجب أن يقرروا ما هو الحل الملائم، وما هو الصحيح والخاطئ في الموقف.
- يجب أن تتوافر لدى المعلمين، ومن خلال الممارسة، القدرة على إنتاج معارفهم عن طريق ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالممارسة.
- سلطة المعلم تقوم على المعرفة المتخصصة والخبرة المتبصرة الناتجة عن الممارسة.
- للموقف التربوي أخلاقياته وقيمه التي يجب أن يعرفها المعلمون ويستدخلونها ويلتزمون بها في ممارساتهم.
- القيم الخلقية تمثل وسائل لتنمية الموقف المهني.

- **أسس التوجيه التربوي في النموذج المهني :**

ينهض التوجيه التربوي في ظل النموذج المهني ، وفقاً لكتابات لوسيو وماكنيل Lucio & McNeil (1979) ، على جملة الأسس التالية :

- المواقف التعليمية متباينة ولذلك لا يوجد أسلوب واحد ثابت وموحد يصلح للتعامل مع جميع المواقف، وبالتالي يجب أن تتعدد أساليب العمل والتعامل بتعدد المواقف وتباينها، وهنا يصبح المُوَجِّه مطالب بالفهم الإكلينيكي لكل موقف وكذلك المعلم.
- المعارف العلمية التربوية المتخصصة هامة ولكنها غير كافية، ولذا فإن الخبرة اليومية المتبصرة المسترشدة بالمعارف المتخصصة تنتج "معارفها المهنية" المرتبطة بالعمل اليومي.
- الموجه يستمد سلطته من خبرة الموقف المعاش من الحس المهني، المشترك بين المعلمين، القائم على الخبرة المتبصرة. وهي ( أي سلطة الموجه ) تُمارس من خلال سياق التدريس ومن داخل المعلمين، الذين يشاركون في صنع هذه السلطة، وأسسها من الخبرة، والتدريب، ومقتضيات فهم الموقف، وبالتالي يصبح الكل مستدخلاً هذه السلطة: الموجه والمعلمون بل والسياق التعليمي ذاته.
- آليات التوجيه وأساليبه متنوعة حيث تشمل :
  - الحوار الذي يجعل القيم والمعتقدات التربوية صريحة وفاعلة.
  - الحس المشترك نحو معايير متفق عليها للممارسة المهنية.
  - إفساح الفرص لحرية التصرف للمعلم على أساس المسئولية والمحاسبية.
- الإشراف العيادي (الإكلينيكي) هام جداً في تنمية الحس المهني لدى المعلم...إنها رحلة طويلة وشاقة في تنمية المعلم بعد إعداده تربوياً في الجامعة.
- التنمية المهنية للمعلم يجب أن يقوم بها الموجه باعتباره قيادة فنية مهنية.
- تنمية الحس المهني تعني تنمية الفضيلة المهنية Professional Virtue.

**٦- النموذج الخلقي Moral Model :**

قدم جود ون واطسون Goodwin Warson (1962) هذا النموذج كاتجاه أخلاقى – قيم وسلوكيات، يظهر إرادة الموجهين نحو الإنخراط فى المدرسة وأعمالها اليومية. ويؤكد واطسون أن هناك ارتباط قوى موجب بين الالتزام الخلقى العالى لدى الموجهين والتفوق والانجاز لدى المعلمين والطلاب . كما عكس هذا النموذج مبادئ حركة تربوية معاصرة تربط بين التربية والمسئولية الاجتماعية وفى هذا الاتجاه يؤكد كل من ستينجل وتوم Stengel &Tom (1995) على ما يلي :

- التربية وفقاً لهذا التصور : فعل خلقي.
- والمعلم في هذا النموذج : صاحب رسالة اجتماعية والإحساس بمشاركة الجماعة الاجتماعية نفس القيم والمعايير والمثل...يعطي المعلم الشعور بالالتزام والاعتماد المتبادل والانضباط الذاتي نحو العملية التعليمية.
- أما الموجه في هذا الإطار فهو:

- قيادة اجتماعية : المدرسة بالنسبة له جزء من المجتمع الكبير...ومسئوليته إزاء المدرسة تنمية المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية فيه.
- قيادة ثقافية : عليه أن يعي ويحدد محور ومركز القيم والمعايير الفاعلة في التقدم والتنوير...هو إذن صاحب رسالة تنويرية.
- قيادة زمالية : مرتبط بالمعلمين من خلال " الفضيلة المهنية"، وهو مسئول عن التنمية الخلقية والمهنية لزملائه حتى يؤسس سياقاً من التساند والجماعية الموجهة نحو هدف تنموي واحد .

- السلطة في هذا النموذج :

- سلطة داخلية وليست خارجية، تنبع من الداخل، من داخل الحس الخلقي–المهني المشترك بين زملاء العمل ( المعلمين ).
- هذه السلطة تتيح للمعلم أن ينمي العمل ويرقيه استناداً على الإجماع الخلقي للجماعة التربوية.
- التوجيه هنا غير مباشر: لأنه ينبع من المعايير والقيم داخل الجماعة التربوية...ومن ثم فهو توجيه ذاتي Self-Management.

وهنا يوضح " ستينجل وتوم " لنا معنى مصطلحين هامين فى هــذا النموذج ويشكلان خلفيته الفلســفية . والمصطلحان هما الفضيلة الخلقيــة للمهنــة والبعد الخلقى للمعرفة، وذلك كما يلى :

***(أ) الفضيلة الخلقية في المهنة ويتحدد معناها فيما يلى :***

- الالتزام بالممارسة بطريقة نموذجية في التعليم / التعلم.

- الالتزام بالممارسة نحو تأكيد القيم الاجتماعية في الحقل التربوي.
- الالتزام بالممارسة بشكل عام.
- الالتزام بأخلاق الرعاية.

هذه الفضيلة الخلقية هي بمثابة البذرة التي ينمو منها نظام معياري خلقي قوي، وحينما ينمو هذا النظام المعياري بشكل يجعل المدرسة جماعة اجتماعية School as Community فإن التوجيه بشكله التقليدي يتلاشى لأن القوة الموجهة تصبح قوة ذاتية داخلية في الجماعة.

***(ب) البعد الخلقي في إنتاج المعرفة ويتحدد معنى هذا المصطلح فيما يلي :***

- عدم فرض أفكار مسبقة على فهم الواقع.
- دع الوقائع تتحدث عن نفسها.
- عرض الوقائع بدقة وصدق كلما أمكن.
- دع الواقع يصحح الفكرة الخاطئة.
- منطلقات البحث هي: الاهتمام القيمي في إنتاج المعرفة والالتزام بالمسئولية.

**ثانياً: نحو نموذج متكامل مقترح للتوجيه التربوى: نموذج التوجيه التنموى:**

من العرض السابق لنماذج التوجيه التربوي خلال رحلة تطوره يتبين أن ثمة نموذجين من النماذج الإدارية – النموذج البيروقراطي ونموذج الإدارة العلمية هما اللذان دعما وكرسا مفهوم التوجيه التقليدي بعناصره الآتية :

- التفتيش والمراقبة.
- التركيز على المعلم بوصفه الموضوع المراد / المستهدف.
- الزيارات الميدانية المفاجئة.
- الخطط الرسمية.
- الفردية في معالجة القضايا والمشكلات واتخاذ القرارات.
- المكانة المتعالية للموجه في التسلسل الهرمي الوظيفي / الإداري.

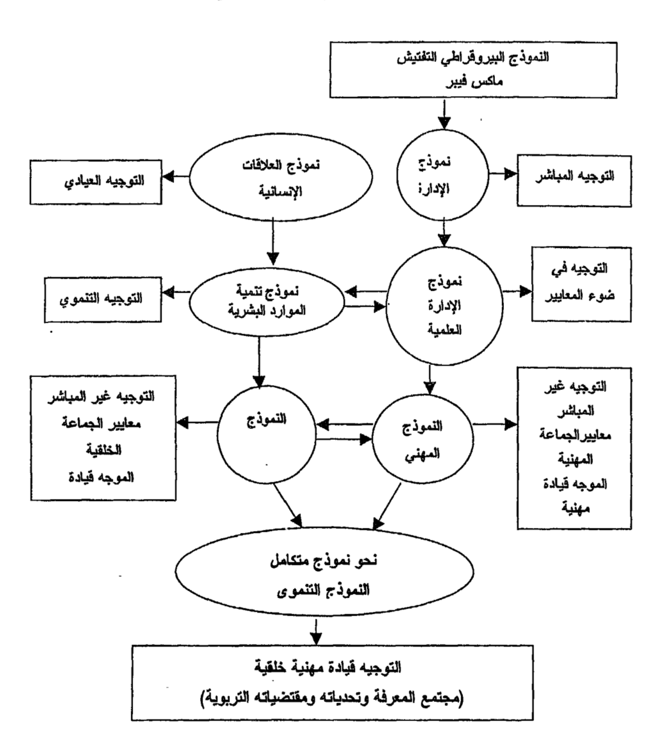
- الأسلوب المتسلط في التعامل.
- سلطة التوجيه المستمدة من خارج الموقف التعليمي.

وبالرغم من محاولة النموذجين التاليين، وهما نموذج العلاقات الإنسانية، ونموذج تنمية الموارد البشرية، في مواجهة المفهوم التقليدي للتوجيه التربوي، إلا أن ما انطويا عليه هذان النموذجان من مثالب الفوضى، باسم الإنسانية في الأول والافتقار للمعايير التنموية في الثاني، لم يؤهلاهما لاحتلال مكانة بارزة أو مكانة هامة فى ساحات الفكر التربوى وخاصة فى مجال التوجيه .

ومن هنا فإن الأمل يظل معقوداً على النموذج المهني والنموذج الخلقي في دفع هيمنة المفهوم التقليدي، باعتبارهما النموذجين الأكثر ارتباطاً بالتقدم التكنولوجي والمعلوماتي، ومن ثم الأكثر قدرة على الاستجابة للمتطلبات التربوية لمجتمع المعرفة بمتغيراته وتحدياته التي أوضحناها سلفاً. وفي هذا الإطار نقدم فيما يلي طرحاً لنموذج جديد مقترح ينهض على أساس تحقيق التكامل بين هذين النموذجين ويعكس خصائصهما المشتركة، ويتجنب المثالب التي أفرزتها النماذج السابقة ولدى الباحثة إيمان من البداية وقناعة من أنه يصعب أن تقتصر عملية التوجيه، باعتبارها عملية دينامية، على نموذج واحد. كما لا يصلح نموذج واحد ليكون أساساً لعملية توجيه صحيحة فذلك تبسيط للأمور .

ولذلك جاد اهتمامنا من خلالُ العرض السابق على بيان الأسس الفلسفية خلف كل نموذج لنفتح الباب لعملية تكامل. تساعد على بناء تصور النموذج التنموى المتكامل المقترح. والشكل التالي يوضح تطور نماذج التوجيه التربوي ، وموقع النموذج المقترح منها .

شكل يوضح تطور نماذج التوجيه التربوي



## تنمية النموذج المقترح :

***(أ) التعليم في إطار النموذج المقترح :***

- تعليماً توقعياً : يكسب المتعلم مهارات التحسب الذكي للتغيرات المنظورة والمحتملة، والاستعداد القبلي لها، والتعامل بفاعلية مع أحداثها، بل والسعي لإحداثها.
- تعليماً تشاركياً : يعد الإنسان للتعود على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم ، في إطار من حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.
- تعليماً علمياً ناقداً : يغرس في الإنسان رفض أية حتمية أو التسليم بالحقائق والمعارف السائدة أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها وتمحيصها واختبارها .
- تعليماً إبداعياً : يكسب المتعلم مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري، ويدربه على أصول الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي .
- تعليماً مستمراً : يدعم لدى الفرد مبدأ مواصلة التعليم مدى الحياة، ويكسبه مهارات التعلم المستقل والذاتي.
- تعليماً منتجاً : يكسب المتعلم المهارات العلمية الأساسية المطلوبة العمل والإنتاج والتى تمكن من التعامل مع متطلبات الحياة العملية بفعالية وإيجابية .

***(ب) إنتاج المعرفة في النموذج المقترح:***

- مطلب مجتمعي، وتحدٍ حضاري.
- قيمة علمية أخلاقية.
- عملية تعاونية تشاركية.
- تمثل أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية النظام التعليمي.
- تنهض على الاعتبارات التربوية التالية :

١- عدم التسليم بيقين واحد مهما كان سنده.

٢- التفكير الناقد للحقائق والعمليات والوسائل والإشكاليات الاجتماعية، والتفكير الشامل والعقلاني للبحث عن الحلول البديلة لها.

٣- المغامرة لارتياد المجهول، والمشاركة المتحمسة والتامة مع الآخرين في العمليات الخلاقة من أجل تغيير الأحداث والسيطرة عليها، وتوجيهها في اتجاه تكريس حياة كريمة وطيبة للجميع.

٤- تبني توجهات جديدة للتفكير تنهض على أساس الجمع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات المعرفية المختلفة، كما يتطلب توجهاً أكبر نحو وحدة المعرفة وتكامل مجالاتها، وإدراك القيمة المعرفية المضافة لهذا المجال أو ذاك من جراء هذه الوحدة المعرفية، وذلك التكامل المعرفي.

٥- تدريب العقل البشري على أن يقيم حججه وأسانيده في التعامل مع أي ظاهره، من خلال النظر إلى تطورها على أنه عمليه تفاعل، دينامى مستمر، بين عوامل داخل الظاهرة، وأخرى خارجها . وذلك يتطلب عدم الفصل بين ما هو داخلي حيوي وما هو خارجي بيئي لدى دراسة أي ظاهرة، وكذلك عدم الفصل بين المعرفة الظاهرة الواعية والتي نكتسبها بكامل إرادتنا من خلال قدراتنا ومهاراتنا، والمعرفة اللا واعية ، فردية كانت أم جماعية، والتي نكتسبها ونوظفها ونفقدها دون إرادة منا.

### *( ج) أسس التوجيه التربوي في النموذج المقترح:*

ينطلق النموذج المقترح من النظرة إلى التوجيه التربوي من مسلمات ومنطلقات أيدها كثيرون مثل حسني وسليمان، (١٩٩٠) و Osborne (1997) و Barbara and Olson (1997K) ومن أهم هذه المسلمات ما يلى :

١. التوجيه التربوى عملية قيادة مهنية أخلاقية، ديمقراطية تعاونية منظمة، تقوم على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقييم المشترك، وتتسم بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي.

٢. يشمل التوجيه التربوي جميع عناصر العمل التعليمي: المدرسة – بيئة التعلم– المعلم – المتعلم –المناهج –أساليب التعليم والتعلم – التكنولوجيا التعليمية– مصادر التعلم المختلفة– المجتمع المحلي – أولياء الأمور...

٣. يستعين التوجيه التربوى بالعديد من الاستراتيجيات التي تتسم بالمرونة: التوجيه الوقائي– التوجيه البنائي – التوجيه العيادي – التوجيه العلاجي – التوجيه الإرشادي ( المقيم).

٤. يعتمد التوجيه التربوى على وسائل وأساليب ونشاطات فردية وجماعية متنوعة، من قبيل: الزيارات المدرسية والصفية، تبادل الزيارات والخبرات والندوات، الاجتماعات الفردية والجماعية، ورش العمل والدروس التوضيحية والتطبيقية، النشرات والقراءات، والبحوث التربوية.

٥. يبنى التوجيه التربوى على احترام سائر الممارسين التربويين وتقبل الفروق الفردية بينهم، وتشجيع آرائهم ومبادراتهم، وحثهم على التجريب والابتكار القائم على أسس علمية، وحفزهم للعمل الجماعي التعاوني.

٦. يؤكد التوجيه التربوى أهمية مساعدة المعلمين والممارسين التربويين على النمو المهني المستمر والحرص الدائم على تحسين مستويات الأداء.

٧. يستمد الموجه التربوي، في ظل النموذج المقترح، سلطته ومكانته وتأثيره في المدارس والمعلمين، من قوة أفكاره وموضوعيتها، ومن حداثة معلوماته ووظيفيتها، ومن مهاراته الفنية المهنية، ومن خبراته النامية المتطورة، ومن قدرته على الإبداع في قيادة عمليات التغيير التربوي، ومن قناعته بمهنة التعليم وحرصه على الالتزام بأخلاقياتها في كافة ممارساته.

٨. يعتبر التنبؤ والتوقع أسساً هامة ينهض عليها النموذج المقترح، وهما هنا يعنيان التصور الذكي للمستقبل، ورسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه التربية في ظل التغيرات المتلاحقة التي يفرضها مجتمع المعرفة بتحدياته وتداعياته المعقدة والمتغيرة، ويتطلب ذلك تصوراً شاملاً لجميع الاحتمالات والظروف التي تبنى على ضوئها الخطط التعليمية.

٩. ومن البديهى فإن الممارسة العلمية للتنبؤ والتوقع لا تستقيم إلا إذا كان كلاً من الموجه والمعلم صاحب وجهة نظر ولدى كل منهما رؤية مستقبلية تعكس أبعاد دوره المتغير، وهو ما يمكنهما من أداء هذه المهارات العقلية في إطار من التعاون والتشاور، كي يبذلوا أقصى الجهود الفكرية معتمدين على الدراسة الموضوعية في تكوين الصورة الكاملة لمستقبل تعليمي ينشدونه ويسعون متعاونين إلى تحقيقه.

١٠. تعتبر المرونة مرتكزاً أساسياً للتوجيه التربوي في النموذج المقترح، والمرونة هنا تعني القابلية للتكيف السريع مع المواقف المتغيرة التي يمليها مجتمع المعرفة بسرعته الفائقة، ويتطلب ذلك من الموجه التربوي ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية سواء بين المعلمين أو بين المتعلمين.
- سرعة الحسم في معالجة الظروف الطارئة بما يناسبها حسب الإمكانات المتاحة.
- التوافق الذكي وعدم التمسك بحرفية اللوائح والقوانين وتنفيذ الأوامر والتعليمات.
- تقبل مختلف الأفكار والآراء ومناقشة كل ابتكار وتجديد.
- إعادة النظر في خطط التوجيه والأساليب المتبعة في العمل، من آن لآخر، كإجراءات وقائية تكفل النجاح وتؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

١١. يفرض مجتمع المعرفة ضرورة أن يكون النموذج المقترح منفتحاً على عمليات الإبداع بغية الوصول إلى كل جديد في الفكر والتطبيق، نتيجة تفكير عميق وبحث رصين وتجريب مبني على حسابات دقيقة بل ومخاطرة محسوبة العواقب، فذلك كله من العوامل التي تساعد في التحسين والتطوير المستمرين للعمل التعليمي. ومن البديهي فإن ذلك يستلزم من الموجه ما يلي:-

- حفز المعلمين على الإبداع من خلال إتاحة الفرص أمامهم للتفكير والاشتراك في تحسين الأهداف وتطوير المحتوى وطرائق التدريس وأساليبه والتقويم.
- تشجيع المعلمين وغيرهم من الممارسين التربويين على التجريب وبث روح الثقة فيهم وإشاعة الطمأنينة بينهم.
- الاعتراف بجهود الآخرين والإيمان بقدراتهم والتعاون معهم على الأخذ بالأسلوب العلمي.

١٢. إن تأكيد مبدأ احترام حرية الفرد وشخصيته مبدأ هام من المبادئ التي يرتكز عليها النموذج المقترح، وهو ما يفرض على الموجه التربوي أن يحترم كل فرد يتعامل معه ويتصل به، وأن يظهر اهتمامه بمشكلات المعلم التعليمية والشخصية ويساعده في التغلب عليها، وأن يضع رغباته موضع التقدير في حدود الصالح العام، ويتوخى الكياسة والتواضع في تعاملاته معه، فهذه كلها من أهم الأمور التي تأسر قلب المعلم وتحفزه للعمل التلقائي المنتج.

١٣. ينهض مفهوم التوجيه التربوي في النموذج المقترح على أساس النظر للعلاقة بين سائر الأطراف علاقة زمالة ومشاركة، وأن تستند الصلة بين الجميع على أساس متين من العلاقات الإنسانية الصحيحة والسليمة.

١٤. يتطلب التوجيه التربوي تقييم أهدافه وخططه ووسائله وأساليبه وأنشطته المستخدمة، بل وسائر عناصر هذه المنظومة، بصفة مستمرة، من خلال الاعتماد على وسائل وأساليب قياس مناسبة تساعد على التحديد الدقيق لمردوده ورصد نتائجه، على أن توظف نتائج عملية التقييم هذه في بناء خطط التوجيه وبرامجه المستقبلية.

١٥. النظر لعمليات تقويم عناصر الموقف التعليمي/التعلمي على أنها ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحديد فجوات الأداء ومن ثم رسم خطط التحسين والتطوير ورفع كفاءة الممارسة.

١٦. النظر لعملية التوجيه التربوي على أنها عملية، مفتوحة الأطراف ومستمرة، لا نهاية لها، لارتباطها بتنشئة الأجيال المتعاقبة من الأبناء، غايتها النهائية النمو، ولا غاية للنمو سوى النمو المتضمن في رفع مستوى العملية التعليمية والعمل على تطويرها بصفة مستمرة، مما يجعل الاستمرار مبدأ هاماً للتوجيه التربوي، في كل عملياته وأنشطته، في إطار مجتمع المعرفة.

١٧. يعتبر التوجيه الإرشادي بعداً هاماً من أبعاد النموذج المقترح، واستراتيجية توجيهية فاعلة، ومن ثم يصبح مدير المدرسة مطالباً بممارسة هذه الاستراتيجية في إطار دوره كموجه مقيم في مدرسته.

***( د ) الهدف العام للتوجيه التربوي في النموذج المقترح :***

يتمثل الهدف العام للتوجيه التربوي في النموذج المقترح في : بناء بيئة تعليم / تعلم فاعلة تتجاوب ومتطلبات مجتمع المعرفة، وتستلهم تأثيراته المتشعبة في بنية المنظومة التعليمية، وتلبي الحاجات التعليمية والنمائية الجديدة والمتجددة لإنسان هذا المجتمع، وتحفزه على المشاركة الواعية في إنتاج المعرفة ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها.

**(هـ) وظائف التوجيه في النموذج المقترح:**

- القيادة الفنية لعمليات التعليم والتعلم.
- التحسين والتطوير المدرسي المستمرين.
- تطوير المناهج وإغنائها وتكييفها لحاجات المتعلمين المتباينة، وظروف بيئاتهم المتنوعة.
- التنمية المهنية المستديمة للمعلمين وغيرهم من الممارسين التربويين.

- دعم المعلم وحفز طاقاته الإبداعية، وتشجيع مبادراته للتجديد والتطوير.
- تشجيع البحوث التربوية ( الكمية والكيفية ).
- التقويم الشامل للأداء المدرسي.
- نشر ثقافة الجودة الشاملة.
- إدارة التغيير التربوي الإبداعي.

*( و ) السلطة في النموذج المقترح :*

- سلطة داخلية ، تنبع من داخل الحس الخلقي- المهني المشترك بين زملاء المهنة.
- سلطة خارجية ، تنبع من قناعة الموجه بأنه يمارس عملاً مهنياً -ريادياً- تعليمياً - تدريبياً- تغييرياً - استشارياً - تنسيقياً - إبداعياً، وهو في ذلك كله يعتمد على قوة أفكاره وموضوعيتها، وحداثة معلوماته ووظيفيتها، ومهاراته الفنية المهنية، وخبراته النامية المتطورة، وقدرته على الإبداع في قيادة عمليات التغيير التربوي، وقناعته بمهنة التعليم وحرصه على الالتزام بأخلاقياتها في كافة ممارساته.
- هذه السلطة تتيح للمعلم فرصاً كافية لتنمية العمل وترقيته بدوافع ذاتية، وبطريقة تعاونية مع الموجه وزملاء المهنة، استناداً على الإجماع الخلقي للجماعة التربوية من ناحية، وعلى قناعته بدور الموجه وقدرته على قيادة عمليات التغيير التربوي بطريقة ديمقراطية من ناحية ثانية، وفي إطار من الثقة في قدراته الذاتية التي يقدرها المُوَجِّه ويحفزها ويساندها من ناحية ثالثة.

( ز ) المعلم في إطار النموذج المقترح :

- ممارس مهني يحرص على التفكير المتأمل في ممارساته Reflective Practitioner.
- صاحب رسالة اجتماعية.
- ملتزم بقيم وأخلاقيات الممارسة المهنية في مجال التعليم.
- عضو فاعل مندمج في الجماعة المهنية.
- لديه رؤية مستقبلية لعمله تعكس أبعاد دوره المتغير.

- يشارك الجماعة الاجتماعية نفس القيم والمعايير والمثل، حريص على الالتزام بالاعتماد المتبادل والانضباط الذاتي نحو العملية التعليمية.
- مؤمن بدور التربية في صنع تقدم المجتمع، وترقية الحياة الاجتماعية فيه.
- يفـرض علـيه مجتمع المعرفة أدواراً جديدة ومسئوليات متعددة، يصبح بموجبها (سليمان وآخرون، ٢٠٠١ & جابر ٢٠٠٠) :

١. ملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية .

٢. مشخص تعلم .

٣. تكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية .

٤. جامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي .

٥. مرب يعمل على تنمية جُماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً .

٦. مؤلف مقررات دراسية ومصمم برامج تعليمية .

٧. مقوم لإنجازات الطلاب التعليمية .

٨. مرشـد اجتماعـي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته .

٩. مقوم مهارات اجتماعية .

١٠. باحث تربوي .

١١. حلاَّل لمشاكل الطلبة التكيفية .

١٢. معلم للتفكير ومدرب على مهاراته .

١٣. مدير لبيئة التعليم وعملية التعلم .

١٤. مخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم .

١٥. مدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التعلم وإنقاص الوقت الضائع.

١٦. مشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة .

١٧. مصمم أو مشرف على التعلم في المنزل .

١٨. رائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية .

١٩. مثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.

٢٠. مدرب على الأصول العلمية لإنتاج المعرفة وأساليب التعامل مع مصادرها المختلفة والمتنوعة، إنتاجاً ومعالجة، تخزيناً واسترجاعاً، استخداماً وتوظيفاً.

***( ح) الموجه في إطار النموذج المقترح :***

- قيادة مهنية أخلاقية ثقافية ديمقراطية.
- صاحب رسالة اجتماعية.
- لديه وجهة نظر شخصية ورؤية مستقبلية واضحة لعمله.
- عضو فاعل مندمج في الجماعة المهنية.
- حريص على التفكر في عمله وممارسة التقويم الذاتي.
- يمتلك مهارات البحث العلمي ( الكمي والكيفي) ويمارسها في تطوير العمل التربوي،
- يمتلك مهارات التواصل الفعال ويمارسها في تعاملاته مع الزملاء وأصحاب المصلحة Stakeholders.
- يفرض عليه مجتمع المعرفة دوراً جديداً ، يصبح بموجبه مسئولاً عن (حسني وسليمان، ١٩٩٠& World Bank 2004&Hargreaves 2003) :

١ – مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٢ – مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع.

٣ – مساعدة المعلمين على القيام بمسئوليات دورهم المتجدد في مجتمع المعرفة.

٤ – تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.

٥ – تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية.

٦ – تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

٧ – التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانات، واكتشاف ما يتوافر لديهم من مواهب خاصة وهوايات شخصية ومساعدتهم على تنميتها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم.

٨ - قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.

٩ - تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.

١٠- التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والانطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء.

١١- تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والانطلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية المهنية المستديمة اللازمة لهم.

١٢- التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.

١٣- تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.

١٤- دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

١٥- دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها.

١٦- توجيه المعلمين لكيفية مراعاة التباينات الثقافية والاجتماعية بين التلاميذ وانعكاسات ذلك على عمليات تعليمهم وتعلمهم.

١٧- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس لدراسة الحاجات التعليمية للمجتمع المحلي، ووضع الخطط اللازمة لتلبيتها.

١٨- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية .

١٩- دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.

٢٠- السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

٢١- التعاون مع مجتمع المدرسة لدمج الأسر وأولياء أمور التلاميذ في العمل التعليمي.

٢٢- وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الأباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.

٢٣- نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال.

٢٤- العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.

٢٥- تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقه الإشرافي.

٢٦- نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.

٢٧- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات النمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ( من الموهوبين والمعوقين)، وتدبير سُبل وأساليب تلبيتها.

٢٨- التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي لتوفير بيئة تعليم / تعلم فاعلة، وإيجاد مناخ مدرسي داعم للتعلم الفعال.

٢٩- تزويد السلطات التربوية بالتغذية الراجعة المناسبة والموضوعية عن الأداء المدرسي، ومتطلبات تطويره.

٣٠- ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارساتهم.

٣١- نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.

٣٢- إدارة وقته بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

## ثانياً : إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

**الهدف من الدراسة الميدانية :**

تهدف الدراسة الميدانية إلى تحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بالتعرف على آراء الموجهين (عينة الدراسة) حول :

١ – إدراكات الموجه التربوي الفكرية لأبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة.

٢ – مدى التزام الموجه التربوي بهذا الدور في ممارساته التوجيهية في الواقع الفعلي.

**أداة الدراسة :**

على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، أعدت الباحثة استمارة استطلاع رأي– استبانه. ولبناء استمارة استطلاع الرأي قامت الباحثة بتحليل الأدب التربوي في مجال التوجيه للتعرف على أبعاد الدور الجديد للموجه التربوي في إطار مجتمع المعرفة، وذلك على نحو ما تقدم في الإطار النظري للدراسة. ومن خلال ما أسفرت عنه عملية التحليل تم إعداد استمارة استطلاع رأي عينة من الموجهين في مرحلة التعليم قبل الجامعي حول مدى إدراكهم الفكري لهذا الدور، ومدى التزامهم بممارسة هذا الدور في الواقع الفعلي.

للتعرف على آراء أفراد العينة حول :

**صدق أداة الدراسة:**

للتأكد من صدق الاستمارة اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى باعتباره من الأساليب المناسبة لهذا النوع من الأدوات، حيث عرضتها في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة التربية وخبراء التعليم والموجهين التربويين، وقد بلغ عدد أفراد هذه المجموعة (٢٨) فرداً، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاستمارة على ضوء أهداف الدراسة كما تم بيانها لهم من خلال المقابلة الشخصية، وذلك على النحو التالي :

( أ ) مدى شمولها لمهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي الذي يتوجب عليه القيام به في إطار مجتمع المعرفة.

(ب) وضوح العبارات ودقة صياغتها وسهولة فهمها.

وبناء على ما تلقته الباحثة من ملاحظات من قبل المحكمين، فقد أبقت على العناصر التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٧٠%) بينهم ، ومن ثم وضعت الاستمارة في صورتها

الأولية، حيث أصبحت تضم (٤٠) عنصراً، منها (٣٢) عنصر تمثل أبعاد الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي في إطار مجتمع المعرفة – كما استنتجته الباحثة من استعراض نماذج التوجيه التربوى، وكما عرضته فى النموذج المقترح فى المبحث الثالث الجزء الأول ( الإطار النظرى ) للدراسة– وتمثلها الفقرات ذات الأرقام من (١-٣٢) في استمارة استطلاع الرأي ، أما العناصر الثمانية الأخرى ذات الأرقام من (٣٣-٤٠) فهي تنتمي إلى نماذج التوجيه التقليدية ، وقد تم وضعها هنا، بناء على توجيهات العدد الأكبر من المحكمين ، للتأكد من مدى قدرة المستجيب على التمييز بين دوره في إطار مجتمع المعرفة ودوره التقليدي . وقد حرصت الباحثة على إعادة الاستمارة إلى المحكمين مرة أخرى لاستطلاع آرائهم فيها بعد التعديلات التي أدخلت عليها على ضوء ملاحظاتهم ، حيث أشار (٨٨%) منهم إلى أنها في صورتها الحالية أصبحت صالحة وبدرجة كبيرة لقياس ما وضعت لقياسه.(انظر الاستمارة في صورتها النهائية بملاحق الدراسة ) .

### ثبات أداة الدراسة :

لاستخراج ثبات أداة الدراسة ، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة تجريبية ممن لم تشملهم العينة الأساسية للدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة التجريبية (١٧) موجهاً وموجهة من الموجهين العاملين بمديرية التعليم بمحافظة البحيرة ، حيث وزعت استمارة استطلاع – استبانة – الرأى على أفراد هذه العينة على فترتين زمنيتين الفرق بينهما عشرة أيام ، ثم تم حساب معامل ثبات الاستقرار باستخراج معامل بيرسون للاستجابات على الاستبانة في الإجراءين ، وقد بلغت قيمته (٠,٨٩) وهي قيمة تعتبر مناسبة جداً لأغراض هذه الدراسة .

### عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من الموجهين ( إناث – ذكور ) من ثلاث محافظات هي الغربية والإسكندرية والبحيرة، وقد بلغ قوام العينة (١١٤ ) موجهاً وموجهة ، والجدول رقم (١) التالي يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغير الخبرة ، في حين يوضح الجدول رقم (٢) توزيعها بحسب متغير الجنس.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة

| | |
|---|---|
| أقل من ١٠ سنوات خبرة | ٧٣ |
| ١٠ سنوات فأكثر خبرة | ٤١ |
| المجمـــــوع | ١١٤ |

## تطبيق الاستمارة :

قامت الباحثـة بتطبيق الاستمارة على عينـة الدراسـة ، حيث استغرقت عملية التطبيق قرابـة أسبوعين ، تخللا الفـترة من منتصف مايـو ٢٠٠٤ وحتى منتصف يونيـو ٢٠٠٤م.

## المعالجة الإحصائية:

وبعد فرز الاستمارات التي تم جمعها من الميدان واستبعاد الاستمارات غير المكتملة ، وتلك التي تشير استجابة العضو عليها إلى عدم جديته ، قامت الباحثة بتفريغ الاستجابات من الاستمارات السليمة والتي بلغ عددها (١١٤) استمارة ، ثم حصرت بعد ذلك التكرارات الخاصة بكل إجابة من الإجابات المتعددة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن خلال الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) بواسطة الحاسب الآلي تم حساب النسبة المئوية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، على ضوء متغيرات الدراسة ( الجنس والخبرة ) . وللتأكد من مدى دلالة الفروق في الرأي بين أفراد العينة تم استخدام اختبار حُسن المطابقة ( كا٢). ولمعرفة درجة الارتباط بين آراء أفراد العينة حولِ مدى إدراكهم لمهمات دورهم الجديد، ومدى ممارستهم لهذه المهمات في الواقع الفعلي، وفقاً لتغيرات الدراسة، كما اعتمدت الباحثة على حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان.

## تحليل النتائج وتفسيرها :

وقد أسفرت عمليات التحليل عن النتائج التالية:

***أولاً : مدى إدراك الموجه لمهام ومسئوليات دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة :***

لمعرفة الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهام الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة على الموجه التربوي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة "مقتنع "

ودرجتين لاستجابة "غير متأكد " ودرجة واحدة لاستجابة " غير مقتنع " ، ثم حُسب مجموع درجات كل مهمة على ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ضوء ذلك رتبت المهام تنازلياً ، فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم ( ٢ ) التالي :

**جدول رقم ( ٢ )**

**تكرارات استجابات أفراد العينة الكلية حول مدى اقتناعهم بمهمات الدور الجديد للموجه والنسب المئوية للاستجابات وترتيب المهمات تنازلياً**

| م | مقتنع | | غير متأكد | | غير مقتنع | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | | |
| ١ | 35 | 30.70175 | 23 | 20.17544 | 56 | 49.12281 | 207 | 38 |
| ٢ | 70 | 61.40351 | 24 | 21.05263 | 20 | 17.54386 | 278 | 24 |
| ٣ | 70 | 61.40351 | 34 | 29.82456 | 10 | 8.77193 | 288 | 21 |
| ٤ | 89 | 78.07018 | 17 | 14.91228 | 8 | 7.017544 | 309 | 11 |
| ٥ | 95 | 83.33333 | 18 | 15.78947 | 1 | 0.877193 | 322 | 5 |
| ٦ | 52 | 45.61404 | 9 | 7.894737 | 53 | 46.49123 | 227 | 37 |
| ٧ | 79 | 69.29825 | 24 | 21.05263 | 11 | 9.649123 | 296 | 18 |
| ٨ | 97 | 85.08772 | 10 | 8.77193 | 7 | 6.140351 | 318 | 7 |
| ٩ | 100 | 87.7193 | 4 | 3.508772 | 10 | 8.77193 | 318 | 8 |
| ١٠ | 93 | 81.57895 | 16 | 14.03509 | 5 | 4.385965 | 316 | 9 |
| ١١ | 61 | 53.50877 | 34 | 29.82456 | 19 | 16.66667 | 270 | 29 |
| ١٢ | 96 | 84.21053 | 18 | 15.78947 | 0 | 0 | 324 | 4 |
| ١٣ | 49 | 42.98246 | 22 | 19.29825 | 43 | 37.7193 | 234 | 36 |
| ١٤ | 88 | 77.19298 | 21 | 18.42105 | 5 | 4.385965 | 311 | 10 |
| ١٥ | 51 | 44.73684 | 37 | 32.45614 | 26 | 22.80702 | 253 | 32 |
| ١٦ | 69 | 60.52632 | 25 | 21.92982 | 20 | 17.54386 | 277 | 25 |
| ١٧ | 77 | 67.54386 | 21 | 18.42105 | 16 | 14.03509 | 289 | 20 |
| ١٨ | 15 | 13.15789 | 33 | 28.94737 | 66 | 57.89474 | 177 | 40 |
| ١٩ | 47 | 41.22807 | 30 | 26.31579 | 37 | 32.45614 | 238 | 35 |
| ٢٠ | 56 | 49.12281 | 18 | 15.78947 | 40 | 35.08772 | 244 | 34 |
| ٢١ | 92 | 80.70175 | 5 | 4.385965 | 17 | 14.91228 | 303 | 16 |
| ٢٢ | 110 | 96.49123 | 2 | 1.754386 | 2 | 1.754386 | 336 | 1 |
| ٢٣ | 105 | 92.10526 | 7 | 6.140351 | 2 | 1.754386 | 331 | 2 |
| ٢٤ | 104 | 91.22807 | 3 | 2.631579 | 7 | 6.140351 | 325 | 3 |
| ٢٥ | 101 | 88.59649 | 6 | 5.263158 | 7 | 6.140351 | 322 | 6 |

| م | مقتنع ك | % | غير متأكد ك | % | غير مقتنع ك | % | الوزن النسبي | ترتيب المهمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦ | 64 | 56.14035 | 10 | 8.77193 | 40 | 35.08772 | 252 | 33 |
| ٢٧ | 55 | 48.24561 | 34 | 29.82456 | 25 | 21.92982 | 258 | 31 |
| ٢٨ | 67 | 58.77193 | 12 | 10.52632 | 35 | 30.70175 | 260 | 30 |
| ٢٩ | 83 | 72.80702 | 11 | 9.649123 | 20 | 17.54386 | 291 | 19 |
| ٣٠ | 91 | 79.82456 | 5 | 4.385965 | 18 | 15.78947 | 301 | 17 |
| ٣١ | 54 | 47.36842 | 50 | 43.85965 | 10 | 8.77193 | 272 | 27 |
| ٣٢ | 77 | 67.54386 | 15 | 13.15789 | 22 | 19.29825 | 283 | 23 |
| ٣٣ | 64 | 56.14035 | 29 | 25.4386 | 21 | 18.42105 | 271 | 28 |
| ٣٤ | 11 | 9.649123 | 44 | 38.59649 | 59 | 51.75439 | 180 | 39 |
| ٣٥ | 69 | 60.52632 | 34 | 29.82456 | 11 | 9.649123 | 286 | 22 |
| ٣٦ | 94 | 82.45614 | 4 | 3.508772 | 16 | 14.03509 | 306 | 13 |
| ٣٧ | 88 | 77.19298 | 14 | 12.2807 | 12 | 10.52632 | 304 | 15 |
| ٣٨ | 67 | 58.77193 | 29 | 25.4386 | 18 | 15.78947 | 277 | 26 |
| ٣٩ | 79 | 69.29825 | 33 | 28.94737 | 2 | 1.754386 | 305 | 14 |
| ٤٠ | 93 | 81.57895 | 7 | 6.140351 | 14 | 12.2807 | 307 | 12 |

***ومن الجدول السابق يتضح أن :***

( أ ) المهمات التي احتلت المراكز العشر الأولى من حيث مدى إدراك الموجهين لوقوعها في إطار دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأول إلى العاشر هي :

١. وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الأباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس (عبارة رقم ٢٢).

٢. نشر ثقافة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال (عبارة رقم ٢٣).

٣. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم (عبارة رقم ٢٤).

٤. التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير(عبارة رقم ١٢).

٥. تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية (عبارة رقم ٥).

٦. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي (عبارة رقم ٢٥).

٧. قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم (عبارة رقم ٨) .

٨. تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم (عبارة رقم ٩).

٩. التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والانطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء (عبارة رقم ١٤).

١٠. دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

(ب) المهمات التي احتلت المراكز العشر الأخيرة من حيث مدى إدراك الموجهين لوقوعها في إطار دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي :

٣١. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات النمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ( من الموهوبين والمعوقين)، وتدبير سُبل وأساليب تلبيتها (عبارة رقم ٢٧).

٣٢. دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها (عبارة رقم ١٥).

٣٣. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ ، وتدريب المعلمين على فنياته ( عبارة رقم ٢٦) .

٣٤. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي (عبارة رقم ٢٠).

٣٥. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها (عبارة رقم ١٩) .

٣٦. تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة (عبارة رقم ١٣).

٣٧. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة (عبارة رقم ٦) .

٣٨. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية (عبارة رقم ١).

٣٩. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي (عبارة رقم ٣٤).

٤٠. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية(عبارة رقم١٨)

**تعليق على الأوزان النسبية :**

من التحليل الإحصائى السابق للأوزان النسبية يتبين أن المهام العشر الأولى جميعها (المشار إليها فى الجزئية أ) تقع فى الاتجاه الجديد المقترح (نموذج التوجيه التربوى المتكامل) . حيث جاء جميعها من العبارات التى تمثل النموذج المقترح .

إلا أنه ، من التحليل الإحصائى أيضاً للأوزان النسبية يتبين أن المهام العشر الأخيرة (المذكورة فى ب عاليه) جميعها من العبارات التى تمثل الاتجاه المقترح أيضاً، ما عدا عبارة واحدة فقط هى العبارة رقم (٣٤) التى تمثل الاتجاه التقليدى فى التوجيه .

وكذلك يتبين من الجدول (٢) أيضاً أن العبارات التى تمثل الاتجاه المقترح ( من ٣٣ –٤٠) إنما تقع من حيث الوزن النسبى فى اتجاه متوسط .

ويعنى ذلك بالطبع على وجه التحديد ، أن المعلمين يدركون الدور الجديد المتوقع للتوجيه فى عصر المعرفة، إلا أنه من ناحية أخرى مازال الأمر ملتبس وأنهم لا يدركون بقاء ذلك الدور الجديد، حيث مازال مختلط عليهم كما تبين ذلك فى العبارات العشر الأخيرة من حيث الوزن النسبى .

( ج) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهمات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣)، يتضح ما يلي:

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة جاءت جميعها في اتجاه استجابة " مقتنع " لجميع المهمات، حيث تراوحت هذه النسب بين (٤٢%) و(٩٧%)، باستثناء أربع مهمات جاءت الاستجابات لها لصالح استجابة " غير مقتنع " ، وهذه المهمات الأربع هي على النحو التالي:

١. **مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.**

وقد أشار (٤٩,١٢%) من أفراد العينة إلى عدم اقتناعهم بأن مجتمع المعرفة يفرض عليهم تبني هذه المهمة في إطار دورهم الجديد، وقد يرجع ذلك إلى تصورهم بعدم حاجة المعلمين لمعرفة خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية ظناً منهم بأن هذا الأمر هو من تحصيل الحاصل، كما قد يرجع إلى صعوبة هذه المهمة نظراً لعدم وضوح الفلسفة الاجتماعية المطلوب منهم مساعدة المعلمين على فهمها، أو لقناعتهم بأن هذه المهمة تقع في مجال اختصاص مؤسسات أخرى. ويؤكد ذلك احتلال هذه المهمة المرتبة رقم (٣٨) من حيث مدى قناعتهم بوقوعها في إطار دورهم الجديد.

٢. **تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.**

وقد أشار (٤٦,٥%) من أفراد العينة إلى عدم قناعتهم أيضاً بوقوع هذه المهمة في إطار دورهم الجديد، وقد يرجع ذلك إلى تصوراتهم بأن هذا العمل يقع في إطار مسئوليات نقابة المعلمين والقائمين على شئونها، وقد احتلت هذه المهمة المرتبة رقم (٣٧) من حيث مدى قناعة أفراد العينة بمهام دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة.

٣. **التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.**

وقد جاءت استجابات أفراد العينة حول هذه المهمة في صالح " غير مقتنع" وبنسبة وصلت إلى (٥٨,٩%) ، وربما يرجع ذلك إلى شعور أفراد العينة بضخامة المسئوليات التي يمكن أن يلقيها عليهم التزامهم بالقيام بهذه المهمة، كما قد يرجع إلى تصوراتهم بأن هذه المهمة تقع في إطار المسئوليات الملقاة على عاتق مديري المدارس. وقد احتلت هذه المهمة المرتبة الأخيرة في ترتيب المهمات من وجهة نظر أفراد العينة.

٤. **الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.**

وقد حصلت هذه المهمة على نسبة (٥١،٨%) من استجابات أفراد العينة في اتجاه استجابة " غير مقتنع "، ومن المهم في هذا السياق الإشارة إلى أن هذه المهمة قد تم تضمينها استمارة استطلاع الرأي للتأكد من أن أفراد العينة لديهم القدرة على التمييز بين دورهم في إطار مجتمع المعرفة ودورهم التقليدي، حيث تنتمي هذه المهمة إلى النموذج البيروقراطي في الإشراف التربوي، ومن ثم فاستجابتهم هنا تعكس وعيهم بأن هذه المهمة لم تعد من المهمات المرغوب أن يمارسها الموجه.

- وبالنظر إلى المهمات ذوات الأرقام من (٣٣ – ٤٠) في استمارة استطلاع الرأي، والتي أشارت الباحثة من قبل إلى أنه قد تم وضعها هنا للتأكد من مدى قدرة الموجهين على التمييز بين مهام دورهم في إطار مجتمع المعرفة ومهام دورهم التقليدي ، نجد أن أفراد العينة أشاروا إلى قناعتهم بوقوع جميع هذه المهمات في إطار دورهم الجديد باستثناء المهمة رقم (٣٤) فقد جاءت ضمن المهمات التي أشاروا إلى عدم قناعتهم بوقوعها في إطار هذا الدور ، ولعل في ذلك إشارة واضحة لعدم نمو وعيهم بالقدر الكافي بالتغيرات التربوية التي أوجدها مجتمع المعرفة وما رافقها من تغيرات في بنية التوجيه التربوي ، ومن ثم التغيرات المصاحبة في أدوار الموجه ومسئولياته كاستجابة لهذا كله .

***والخلاصة هنا :*** تتمثل في القول كما أشرنا إلى ذلك سابقا بأن الموجهين يدركون أبعاد دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة ، من خلال قناعتهم بوقوع المهام المرتبطة بهذا الدور في إطار مسئولياتهم ، غير أن وعيهم بالفرق بين مهام الدور الجديد ومهام الدور التقليدي لم يتبلور بالقدر الكافي ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتوعيتهم بذلك من خلال تدريبهم على أبعاد الدور الجديد وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من ممارسته بفاعلية .

### ***ثانياً : أثر متغير الخبرة على إدراك الموجه لمهام دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة :***

لمعرفة أثر متغير الخبرة في ترتيب المهمات المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي، من حيث مدى إدراكه لوقوع هذه المهمات في إطار مسئولياته، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة

"مقتنع" ودرجتين لاستجابة " غير متأكد " ودرجة واحدة لاستجابة " غير مقتنع " ثم حُسب مجموع درجات كل مهمة من حيث مدى القناعة بها على ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ذلك تم ترتيب المهمات ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة، ولمعرفة الفروق في الرأي ودلالتها تم حساب ( كا٢) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٣) التالي :

# جدول رقم (٣)

## أثر متغير الخبرة على إدراك الموجه لمهمات دوره الجديد

| م | الأقل خبرة (أقل من ١٠ سنوات خبرة)-(ن=٧٣) كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | الأكثر خبرة (١٠ سنوات فأكثر خبرة (ن=٤١) كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | |
| ١ | 19 | 26.0274 | 13 | 17.80822 | 41 | 56.16438 | 124 | 38 | 16 | 39.02439 | 10 | 24.39024 | 15 | 36.58537 | 83 | 36 | 5,3 | غير دالة |
| ٢ | 41 | 57.74648 | 18 | 24.65753 | 14 | 19.17808 | 173 | 25 | 29 | 70.73171 | 6 | 14.63415 | 6 | 14.63415 | 105 | 26 | 5,2 | غير دالة |
| ٣ | 45 | 63.38028 | 19 | 26.0274 | 9 | 12.32877 | 182 | 19 | 25 | 60.97561 | 15 | 36.58537 | 1 | 2.439024 | 106 | 25 | 3,9 | غير دالة |
| ٤ | 50 | 70.42254 | 15 | 20.54795 | 8 | 10.9589 | 188 | 13 | 35 | 85.36585 | 2 | 4.878049 | 0 | 0 | 109 | 17 | 5,9 | غير دالة |
| ٥ | 63 | 88.73239 | 10 | 13.69863 | 0 | 0 | 209 | 4 | 32 | 78.04878 | 8 | 19.5122 | 1 | 2.439024 | 113 | 11 | 3,1 | غير دالة |
| ٦ | 29 | 40.84507 | 3 | 4.109589 | 41 | 56.16438 | 134 | 37 | 23 | 56.09756 | 6 | 14.63415 | 12 | 29.26829 | 93 | 33 | 10,3 | 0,01 |
| ٧ | 49 | 69.01408 | 16 | 21.91781 | 8 | 10.9589 | 187 | 14 | 30 | 73.17073 | 8 | 19.5122 | 3 | 7.317073 | 109 | 18 | 0,65 | غير دالة |
| ٨ | 63 | 88.73239 | 7 | 9.589041 | 3 | 4.109589 | 206 | 8 | 34 | 82.92683 | 3 | 7.317073 | 4 | 9.756098 | 112 | 14 | 1,6 | غير دالة |
| ٩ | 67 | 94.3662 | 3 | 4.109589 | 3 | 4.109589 | 210 | 3 | 33 | 80.4878 | 1 | 2.439024 | 7 | 17.07317 | 108 | 22 | 5,5 | غير دالة |
| ١٠ | 62 | 87.32394 | 8 | 10.9589 | 3 | 4.109589 | 205 | 9 | 31 | 75.60976 | 4 | 9.756098 | 8 | 19.5122 | 109 | 19 | 6,8 | 0,05 |
| ١١ | 32 | 45.07042 | 30 | 41.09589 | 11 | 15.06849 | 167 | 27 | 29 | 70.73171 | 4 | 9.756098 | 8 | 19.5122 | 103 | 30 | 12,5 | 0,01 |
| ١٢ | 62 | 87.32394 | 11 | 15.06849 | 0 | 0 | 208 | 6 | 34 | 82.92683 | 7 | 17.07317 | 0 | 0 | 116 | 7 | 0,08 | غير دالة |
| ١٣ | 31 | 43.66197 | 19 | 26.0274 | 23 | 31.50685 | 154 | 34 | 18 | 43.90244 | 3 | 7.317073 | 20 | 48.78049 | 80 | 38 | 6,9 | 0,05 |
| ١٤ | 53 | 74.64789 | 19 | 26.0274 | 1 | 1.369863 | 198 | 10 | 35 | 85.36585 | 2 | 4.878049 | 4 | 9.756098 | 113 | 12 | 11,2 | 0,01 |
| ١٥ | 21 | 29.57746 | 30 | 41.09589 | 22 | 30.13699 | 145 | 36 | 30 | 73.17073 | 7 | 17.07317 | 4 | 9.756098 | 108 | 23 | 20,9 | 0,01 |
| ١٦ | 43 | 60.56338 | 22 | 30.13699 | 8 | 10.9589 | 181 | 20 | 26 | 63.41463 | 3 | 7.317073 | 12 | 29.26829 | 96 | 31 | 11,3 | 0,01 |
| ١٧ | 45 | 63.38028 | 18 | 24.65753 | 10 | 13.69863 | 181 | 21 | 32 | 78.04878 | 3 | 7.317073 | 6 | 14.63415 | 108 | 24 | 5,3 | غير دالة |
| ١٨ | 4 | 5.633803 | 29 | 39.72603 | 40 | 54.79452 | 110 | 39 | 11 | 26.82927 | 4 | 9.756098 | 26 | 63.41463 | 67 | 40 | 20,8 | 0,01 |
| ١٩ | 28 | 39.43662 | 27 | 36.9863 | 18 | 24.65753 | 156 | 32 | 19 | 46.34146 | 3 | 7.317073 | 19 | 46.34146 | 82 | 37 | 12,9 | 0,01 |

## تابع جدول رقم (٣)

| م | الأقل خبرة (أقل من ٥ سنوات خبرة) (ن=٧٣) | | | | | | | | الأكثر خبرة (١٠ سنوات فأكثر خبرة) (ن=٤١) | | | | | | | | [illegible] | [illegible] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كبير | | متوسط | | صغير | | [illegible] | [illegible] | كبير | | متوسط | | صغير | | [illegible] | [illegible] | | |
| | ت | % | ت | % | ت | % | | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | |
| ٢٠ | 38 | 53.52113 | 11 | 15.06849 | 24 | 32.87671 | 160 | 30 | 18 | 43.90244 | 7 | 17.07317 | 16 | 39.02439 | 84 | 35 | 0,71 | غير دالة |
| ٢١ | 59 | 83.09859 | 3 | 4.109589 | 11 | 15.06849 | 194 | 11 | 33 | 80.4878 | 2 | 4.878049 | 6 | 14.63415 | 109 | 20 | 0,04 | غير دالة |
| ٢٢ | 71 | 100 | 1 | 1.369863 | 1 | 1.369863 | 216 | 1 | 39 | 95.12195 | 1 | 2.439024 | 1 | 2.439024 | 120 | 2 | 0,36 | غير دالة |
| ٢٣ | 66 | 92.95775 | 6 | 8.219178 | 1 | 1.369863 | 211 | 2 | 39 | 95.12195 | 1 | 2.439024 | 1 | 2 439024 | 120 | 3 | 1,7 | غير دالة |
| ٢٤ | 67 | 94.3662 | 2 | 2.739726 | 4 | 5.479452 | 209 | 5 | 37 | 90.2439 | 1 | 2.439024 | 3 | 7.317073 | 116 | 8 | 0,16 | غير دالة |
| ٢٥ | 64 | 90.14085 | 6 | 8.219178 | 3 | 4.109589 | 207 | 7 | 37 | 90.2439 | 0 | ·0 | 4 | 9.756098 | 115 | 9 | 4,8 | غير دالة |
| ٢٦ | 33 | 46.47887 | 8 | 10.9589 | 32 | 43.83562 | 147 | 35 | 31 | 75.60976 | 2 | 4.878049 | 8 | 19.5122 | 105 | 27 | 9,9 | 0,01 |
| ٢٧ | 34 | 47.88732 | 23 | 31.50685 | 16 | 21.91781 | 164 | 28 | 21 | 51.21951 | 11 | 26.82927 | 9 | 21.95122 | 94 | 32 | 0,31 | غير دالة |
| ٢٨ | 38 | 53.52113 | 7 | 9.589041 | 28 | 38.35616 | 156 | 33 | 29 | 70.73171 | 5 | 12.19512 | 7 | 17.07317 | 104 | 29 | 5,6 | غير دالة |
| ٢٩ | 49 | 69.01408 | 9 | 12.32877 | 15 | 20.54795 | 180 | 24 | 34 | 82.92683 | 2 | 4.878049 | 5 | 12.19512 | 111 | 16 | 3,5 | غير دالة |
| ٣٠ | 56 | 78.87324 | 2 | 2.739726 | 15 | 20.54795 | 187 | 15 | 35 | 85.36585 | 3 | 7.317073 | 3 | 7.317073 | 114 | 10 | 4,4 | غير دالة |
| ٣١ | 39 | 54.92958 | 30 | 41.09589 | 4 | 5.479452 | 181 | 22 | 15 | 36.58537 | 20 | 48.78049 | 6 | 14.63415 | 91 | 34 | 4,4 | غير دالة |
| ٣٢ | 42 | 59.15493 | 14 | 19.17808 | 17 | 23.28767 | 171 | 26 | 35 | 85.36585 | 1 | 2.439024 | 5 | 12.19512 | 112 | 15 | 10,3 | 0,01 |
| ٣٣ | 35 | 49.29577 | 19 | 26.0274 | 19 | 26.0274 | 162 | 29 | 29 | 70.73171 | 10 | 24.39024 | 2 | 4.878049 | 109 | 21 | 8,8 | 0,05 |
| ٣٤ | 2 | 2.816901 | 24 | 32.87671 | 47 | 64.38356 | 101 | 40 | 9 | 21.95122 | 20 | 48.78049 | 12 | 29.26829 | 79 | 39 | 18,0 | 0,01 |
| ٣٥ | 39 | 54.92958 | 30 | 41.09589 | 4 | 5.479452 | 181 | 23 | 30 | 73.17073 | 4 | 9.756098 | 7 | 17.07317 | 105 | 28 | 13,9 | 0,01 |
| ٣٦ | 54 | 76.05634 | 4 | 5.479452 | 15 | 20.54795 | 185 | 18 | 40 | 97.56098 | 0 | 0 | 1 | 2.439024 | 121 | 1 | 10,2 | 0,01 |
| ٣٧ | 54 | 76.05634 | 10 | 13.69863 | 9 | 12.32877 | 191 | 12 | 34 | 82.92683 | 4 | 9.756098 | 3 | 7.317073 | 113 | 13 | 1,2 | غير دالة |
| ٣٨ | 28 | 39.43662 | 28 | 38.35616 | 17 | 23.28767 | 157 | 31 | 39 | 95.12195 | 1 | 2.439024 | 1 | 2.439024 | 120 | 4 | 34,9 | 0,01 |
| ٣٩ | 40 | 56.33803 | 33 | 45.20548 | 0 | 0 | 186 | 17 | 39 | 95.12195 | 0 | 0 | 2 | 4.878049 | 119 | 6 | 28,3 | 0,01 |
| ٤٠ | 54 | 76.05634 | 6 | 8.219178 | 13 | 17.80822 | 187 | 16 | 39 | 95.12195 | 1 | 2.439024 | 1 | 2.439024 | 120 | 5 | 7,9 | 0,05 |

*ومن الجدول السابق يتضح أن :*

( أ ) المهمـــات التي احتلت المراكز العشر الأولى من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأقل خبرة بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي :

١. وضـــع الخطـــط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الأباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.

٢. نشـــر ثقافــــة الجـــودة الشـــاملة في التعليـــم بين المعلمين ومديري المدارس ، وحفزهم للتمســـك بمعايـــيرها في الممارسة التربويـــة ، وتدريبهـــم على أصول تطبيقها في هـــذا المجال .

٣. تعـــريف المعلميـــن بالأصـــول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.

٤. تشجيع المعلمين على متابعة المستجدات في مجالات التخصص الأكاديمية والمهنية.

٥. تحقـــيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

٦. الـــتقويم الشـــامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.

٧. تحقـــيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

٨. قـــيادة المعلميـــن للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.

٩. الـــتقويم الموضـــوعي لأداء المعلميـــن، والانطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء.

١٠. دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

(ب) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأقل خبرة بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي:

٣١. تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.

٣٢. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.

٣٣. التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي لتوفير بيئة تعليم / تعلم فاعلة، وإيجاد مناخ مدرسي داعم للتعلم الفعال.

٣٤. تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.

٣٥. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.

٣٦. دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها.

٣٧. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

٣٨. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٣٩. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

٤٠. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

ولعل ما يلفت الانتباه في استجابات أفراد العينة الأقل خبرة هو أن ثماني من المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، هي من بين المهام المقترحة للموجه التربوي في إطار دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، في حين لم تتضمن هذه المهام العشر الأخيرة سوى مهمتين فقط من المهام التي ارتبطت بالدور التقليدي للموجه، بيد أن هناك ست من المهام التي

تنتمي إلى الدور التقليدي للموجه الذي ساد في ظل النماذج الإشرافية التقليدية احتلت مراكز متقدمة في ترتيب المهام، وهو ما يشير إلى عدم قدرة الموجهين الأقل خبرة على التمييز بين مهام دورهم الجديد ومهام دورهم التقليدي.

( ج) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة حول مدى إدراكهم لمهمات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣) السابق ، يتضح ما يلي :

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة جاءت جميعها في اتجاه استجابة " مقتنع " لجميع المهمات، حيث تراوحت هذه النسب بين (٣٩%) و(١٠٠%)، باستثناء أربع مهمات جاءت الاستجابات لها لصالح استجابة " غير مقتنع " ، ومهمة واحدة جاءت الاستجابات لها لصالح " غير متأكد " وهذه المهمات الأربع هي على النحو التالي:

- مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

حيث أشار (٥٦%) من أفراد العينة الأقل خبرة إلى عدم قناعتهم بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ويأتي هذا الرأي حول هذه المهمة متفقاً مع رأي العينة الكلية. وربما يأتي رأي الموجهين الأقل خبرة على هذا النحو نظراً لعدم امتلاكهم الكفايات التي تمكنهم من القيام بمتطلبات هذه المهمة، ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى عدم وضوح الفلسفة الاجتماعية المطلوب منهم ، ومساعدة المعلمين على فهمها، أو لقناعتهم بأن هذه المهمة تقع في مجال اختصاص مؤسسات أخرى. هذا وتجدر الإشارة إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز (٣٨) من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة وهو نفس المركز الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية.

( د ) تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

وقد أوضح (٥٦%) من أفراد العينة الأقل خبرة أنهم غير مقتنعين بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات دورهم الجديد، وقد يعود ذلك إلى أن الموجهين الأقل خبرة ينظرون إلى هذا العمل باعتباره من مسئوليات نقابـــة المعلمين ، وهنا تجدر الإشارة إلى أنهم يتفقون في هذا الصدد مع ما ذهب إليه أفراد العينة الكلية حول رؤيتهم لهذه المهمة، كما تجدر الإشارة إلى أن هذه المهمة قد احتلت الترتيب (٣٧) وهو نفس الترتيب الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية كذلك .

- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية .

وقد أشار (٥٥%) من أفراد العينة الأقل خبرة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ويمكن تفسير ذلك بالإشارة إلى تعودهم على قيام المدارس بهذا العمل دون أن تقع عليهم هم أية مسئولية في هذا الشأن ومن ثم فإن موافقتهم على وقوع هذه المهمة ضمن إطار دورهم يعني تحملهم أعباء مسئوليات جديدة هم غير مستعدين مهارياً ووجدانياً للقيام بها. وقد احتلت هذه المهمة المركز (٣٩) من وجهة نظر هؤلاء الأفراد وهو أيضاً نفس المركز الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية.

- الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

حيث أبدى (٦٤%) من أفراد العينة الأقل خبرة عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات دورهم الجديد، وقد احتلت المركز الأخير في ترتيب المهمات وهو نفس ترتيبها الذي احتلته من وجهة نظر أفراد العينة الكلية، وقد ترجع عدم قناعة أفراد العينة الأقل خبرة بوقوع هذه المهمة في إطار دورهم الجديد لوعيهم بأن الزيارات المفاجئة للمدارس لم تعد أمراً مرغوباً فيه من قبل المعلمين ومديري المدارس، وقد أشرنا سابقاً إلى أن هذه المهمة تعود إلى نموذج الإشراف التربوي البيروقراطي، مما يعني قدرتهم على التمييز بين مهمات دور الموجه التربوي في إطار النموذج المقترح ودوره في إطار النماذج القديمة.

- وقد جاءت استجابات أفراد هذه العينة في اتجاه استجابة " غير متأكد " حول المهمة التي تنص على :

" دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها " .

حيث أشار (٤١%) منهم إلى عدم تأكدهم من أن الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة يستوجب منهم القيام بهذه المهمة أم لا، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة هذه المهمة نظراً لتعدد وتشعب المشكلات التي يمكن أن تعوق التقدم الدراسي للتلاميذ من ناحية، أو لقناعتهم بأن المعلمين ومديري المدارس هم الذين تقع على عاتقهم المسئولية المباشرة للقيام بهذه المهمة من

ناحـية ثانـية، كما قد يرجع ذلك إلى عدم إلمامهم بالمعارف والمهارات التي يتطلبها القيام بهذه المهمة ومن ثم عدم قدرتهم على بلورة رأي واضح بشأنها من ناحية ثالثة.

(هـ) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأكثر خبرة بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي :

١. رفـع كفـاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم.
٢. وضـع الخطـط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الأباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس.
٣. نشـر ثقافـة الجودة الشاملة في التعليم بين المعلمين ومديري المدارس، وحفزهم للتمسك بمعاييرها في الممارسة التربوية، وتدريبهم على أصول تطبيقها في هذا المجال.
٤. تقديم النصيحة المعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.
٥. حـث المعلميـن ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.
٦. تـزويد المعلميـن بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.
٧. الـتقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير.
٨. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.
٩. تحقـيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.
١٠. ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارساتهم.

( و ) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى قناعة أفراد العينة الأكثر خبرة بوقوعها في إطار مسئوليات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، مرتبة من الحادية والثلاثين إلى الأربعين هي :

٣١. توجيه المعلمين لكيفية مراعاة التباينات الثقافية والاجتماعية بين التلاميذ وانعكاسات ذلك على عمليات تعليمهم وتعلمهم.

٣٢. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس في دراسة الحاجات النمائية والتعليمية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ( من الموهوبين والمعوقين)، وتدبير سُبل وأساليب تلبيتها.

٣٣. تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة.

٣٤. نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.

٣٥. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

٣٦. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٣٧. دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها.

٣٨. تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة.

٣٩. الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

٤٠. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

ولعل ما يلفت الانتباه في استجابات أفراد العينة الأكثر خبرة هو عدم قدرتهم على التمييز، وبدرجة أكبر وضوحاً من أقرانهم الأقل خبرة، على التمييز بين مهام الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة ودورهم التقليدي الذي ارتبط بالنماذج الإشرافية التقليدية، بدليل أن أربعاً من المهام الثماني التقليدية التي وضعت في استمارة استطلاع الرأي للتأكد من هذا الأمر، قد جاءت ضمن المهام التى احتلت المراكز العشرة الأولى في الترتيب، في حين لم تتضمن المهام العشر الأخيرة سوى مهمتين فقط من المهام التي ارتبطت بالدور التقليدي للموجه، في الوقت

الذي جاءت ثماني من المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من بين المهام المقترحة للموجه التربوي في إطار دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، وهو ما يشير ، كما سبق القول، إلى عدم قدرة الموجهين الأكثر خبرة على التمييز بين مهام دورهم الجديد ومهام دورهم التقليدي.

( ز ) وبالرجوع إلى النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة حول مدى إدراكهم لمهمات دورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، كما يوضحها الجدول رقم (٣) السابق، يتضح ما يلي :

- أن النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة جاءت جميعها في اتجاه استجابة " مقتنع " لجميع المهمات، حيث تراوحت هذه النسب بين (٤٠%) و (٩٥%)، باستثناء أربع مهمات جاءت الاستجابات لاثنتين منها لصالح استجابة " غير مقتنع " ، في حين جاءت الاستجابات للاثنتين الأخريين لصالح " غير متأكد " وهذه المهمات الأربع هي على النحو التالي :

- تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة .

حيث أشار (٤٩%) من أفراد هذه العينة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، ويمكن تفسير ذلك بخوف أفراد هذه الفئة من أن تلقي عليهم هذه المهمة تبعات لا يمتلكون المعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بها، كما قد يرجع إلى اعتقادهم بأن هذه المهمة تقع في إطار مسئوليات المركز القومي لتطوير المناهج. ومن المهم الإشارة هنا إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز (٣٨) من حيث ترتيب المهمات من وجهة نظر أفراد هذه العينة .

- التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

وقد أشار (٦٣%) من أفراد هذه الفئة إلى عدم قناعتهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه، وقد يرجع ذلك إلى اعتقادهم بأن هذه المهمة تقع في إطار اختصاصات للمعلمين ومديري المدارس باعتبار مسئوليتهم المباشرة عن تسيير دفة الأمور في مدارسهم وباعتبارهم الأكثر احتكاكاً بالمجتمع المحلي للمدرسة ، ومن ثم فهم الأكثر معرفة بما

يتوافر في هذا المجتمع من موارد وإمكانات مادية وبشرية يمكن الإفادة منها في تحقيق أهداف المدرسة. ومن المهم هنا الإشارة إلى أن هذه المهمة قد جاءت في المركز الأخير من حيث ترتيب المهام.

( ح) نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.

وقد جاءت استجابات (٤٩%) من أفراد العينة الأكثر خبرة في اتجاه استجابة "غير متأكد"، وهو ما يمكن تفسيره أيضاً بخوف أفراد هذه العينة بأن يلقي عليهم اعترافهم بوقوع هذه المهمة في إطار مسئولياتهم بأعباء جديدة قد تحتاج منهم مهارات لا يمتلكونها، كما يمكن تفسير ذلك بقناعتهم بأن هذا العمل يخص آخرين من قبيل أفراد الكتلة الحرجة الذين قامت وزارة التربية والتعليم بتدريبهم على كيفية القيام بهذا العمل من خلال العديد من البرامج التدريبية.

- الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي.

حيث أبدى (٤٩%) من أفراد العينة الأكثر خبرة عدم تأكدهم من وقوع هذه المهمة في إطار المسئوليات المرتبطة بالدور الجديد للموجه من عدمه، وهو الأمر الذي يمكن ربطه بحداثة خبرة هؤلاء ومن ثم عدم قدرتهم على تبين مهام دورهم كموجهين سواء في إطار النماذج الإشرافية التقليدية أو في إطار النموذج المقترح للموجه في مجتمع المعرفة.

- وفي الإجمال نقول : إنه بحساب معامل الارتباط بين آراء المجموعتين وجد أنه يساوي (-٠،٢٣٣٣) ومن الواضح أنها قيمة سالبة مما يشير إلى وجود ارتباط عكسي بين آراء الفريقين، وبطبيعة الحال يمكن إرجاع ذلك إلى تباين الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول وأصحاب الخبرة الأقصر واختلاف تصورات أفراد كل فريق لحدود الدور الجديد المتوقع من كل منهم ، وقد لا يغيب عن الذهن ما يتوافر للأفراد الأقل خبرة من معارف ومهارات حديثة، وقد يتبدى ذلك بوضوح من خلال استعراض آرائهم حول إدراكاتهم لذلك الدور، حيث جاءت هذه الإدراكات أكثر قرباً من التصورات النظرية المتضمنة في النموذج المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، وذلك مقارنة بآراء الأفراد الأكثر خبرة .

- وقد يكون من المهم هنا الإشارة كذلك إلى أن قيمة (كا٢) للفروق بين آراء المجموعتين جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام، وأياً ما كان الأمر فإن استجابات أفراد المجموعتين يشير إلى عدم القدرة على التمييز بشكل كافٍ بين مهمات الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي ومهماته في ظل النماذج التقليدية، مما يعني أن كلا الفريقين بحاجة إلى التدريب على هذا الدور الجديد.

***ثالثاً: مدى التزام الموجه بممارسة مهام ومسئوليات دوره الجديد في الواقع الفعلي :***

لمعرفة الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول مدى التزامهم بممارسة مهام الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة علي الموجه التربوي في الواقع الفعلي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة أمارسها بدرجة – كبيرة " ودرجتين لاستجابة أمارسها بدرجة "متوسطة" ودرجة واحدة لاستجابة " أمارسها بدرجة – صغيرة " ، ثم حُسب مجموع درجات كل مهمة على ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ضوء ذلك رتبت المهام تنازلياً ، فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم ( ٤ ) التالي :

**جدول رقم (٤)**

**تكرارات استجابات أفراد العينة حول مدى إدراكهم لمهمات الدور الجديد للموجه والنسب المئوية للاستجابات وترتيب المهمات تنازلياً**

| م | كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ت | % | ت | % | ت | % | | |
| ١ | 99 | 86.842 | 12 | 10.52632 | 3 | 2.631579 | 324 | 3 |
| ٢ | 95 | 83.333 | 15 | 13.15789 | 4 | 3.508772 | 319 | 6 |
| ٣ | 87 | 76.316 | 22 | 19.29825 | 5 | 4.385965 | 310 | 17 |
| ٤ | 73 | 64.035 | 32 | 28.07018 | 9 | 7.894737 | 292 | 31 |
| ٥ | 87 | 76.316 | 22 | 19.29825 | 5 | 4.385965 | 310 | 16 |
| ٦ | 82 | 71.93 | 27 | 23.68421 | 5 | 4.385965 | 305 | 23 |
| ٧ | 93 | 81.579 | 18 | 15.78947 | 3 | 2.631579 | 318 | 7 |
| ٨ | 95 | 83.333 | 15 | 13.15789 | 4 | 3.508772 | 319 | 5 |
| ٩ | 89 | 78.07 | 21 | 18.42105 | 4 | 3.508772 | 313 | 10 |
| ١٠ | 85 | 74.561 | 25 | 21.92982 | 4 | 3.508772 | 309 | 18 |
| ١١ | 87 | 76.316 | 22 | 19.29825 | 5 | 4.385965 | 310 | 15 |
| ١٢ | 91 | 79.825 | 16 | 14.03509 | 7 | 6.140351 | 312 | 12 |
| ١٣ | 79 | 69.298 | 31 | 27.19298 | 4 | 3.508772 | 303 | 26 |
| ١٤ | 77 | 67.544 | 32 | 28.07018 | 5 | 4.385965 | 300 | 27 |
| ١٥ | 89 | 78.07 | 18 | 15.78947 | 7 | 6.140351 | 310 | 14 |

| ترتيب المهمة | الوزن النسبي | صغير | | متوسط | | كبير | | م |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ت | % | ت | % | ت | |
| 13 | 311 | 8.77193 | 10 | 9.649123 | 11 | 81.579 | 93 | ١٦ |
| 20 | 307 | 9.649123 | 11 | 11.40351 | 13 | 78.947 | 90 | ١٧ |
| 9 | 313 | 7.894737 | 9 | 9.649123 | 11 | 82.456 | 94 | ١٨ |
| 11 | 312 | 1.754386 | 2 | 22.80702 | 26 | 75.439 | 86 | ١٩ |
| 32 | 287 | 19.29825 | 22 | 9.649123 | 11 | 71.053 | 81 | ٢٠ |
| 22 | 306 | 6.140351 | 7 | 19.29825 | 22 | 74.561 | 85 | ٢١ |
| 30 | 298 | 10.52632 | 12 | 17.54386 | 20 | 71.93 | 82 | ٢٢ |
| 28 | 299 | 7.017544 | 8 | 23.68421 | 27 | 69.298 | 79 | ٢٣ |
| 33 | 285 | 17.54386 | 20 | 14.91228 | 17 | 67.544 | 77 | ٢٤ |
| 8 | 313 | 11.40351 | 13 | 2.631579 | 3 | 85.965 | 98 | ٢٥ |
| 2 | 325 | 3.508772 | 4 | 7.894737 | 9 | 88.596 | 101 | ٢٦ |
| 21 | 306 | 7.894737 | 9 | 15.78947 | 18 | 76.316 | 87 | ٢٧ |
| 29 | 298 | 11.40351 | 13 | 15.78947 | 18 | 72.807 | 83 | ٢٨ |
| 19 | 307 | 5.263158 | 6 | 20.17544 | 23 | 74.561 | 85 | ٢٩ |
| 4 | 322 | 7.894737 | 9 | 1.754386 | 2 | 90.351 | 103 | ٣٠ |
| 1 | 329 | 1.754386 | 2 | 7.894737 | 9 | 90.351 | 103 | ٣١ |
| 39 | 224 | 48.24561 | 55 | 7.017544 | 8 | 44.737 | 51 | ٣٢ |
| 35 | 270 | 23.68421 | 27 | 15.78947 | 18 | 60.526 | 69 | ٣٣ |
| 25 | 303 | 2.631579 | 3 | 28.94737 | 33 | 68.421 | 78 | ٣٤ |
| 24 | 303 | 6.140351 | 7 | 21.92982 | 25 | 71.93 | 82 | ٣٥ |
| 38 | 231 | 47.36842 | 54 | 2.631579 | 3 | 50 | 57 | ٣٦ |
| 40 | 219 | 45.61404 | 52 | 16.66667 | 19 | 37.719 | 43 | ٣٧ |
| 37 | 256 | 26.31579 | 30 | 22.80702 | 26 | 50.877 | 58 | ٣٨ |
| 36 | 263 | 27.19298 | 31 | 14.91228 | 17 | 57.895 | 66 | ٣٩ |
| 34 | 279 | 25.4386 | 29 | 4.385965 | 5 | 70.175 | 80 | ٤٠ |

***ومن الجدول رقم (٤) السابق يتضح أن :***

( أ ) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد العينة الكلية من الموجهين بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من الأولى إلى العاشرة هي على النحو التالي :

١. نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي.

٢. نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته.

٣. مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية.

٤. ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارساتهم.

٥. قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.

٦. مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع.

٧. التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانات، واكتشاف ما يتوافر لديهم من مواهب خاصة وهوايات شخصية ومساعدتهم على تنميتها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم.

٨. تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

٩. التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.

١٠. تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.

وهنا يلاحظ أن ثلاثاً فقط من المهمات جاءت في المراكز العشرة الأولى من حيث مدى اقتناع أفراد العينة الكلية بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه في إطار مجتمع المعرفة جاءت ضمن المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأولى من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وهذه المهمات هي:

- قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم.

- تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي.

- تعريف المعلمين بالأصول العلمية لإنتاج المعرفة، والأساليب المختلفة للاستفادة من مصادرها المتنوعة في إثراء بيئة التعليم / التعلم.

- أن المهام العشرة السابقة والتي احتلت المراكز العشرة الأولى لم تتضمن أياً من المهام التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية والتي، كما أوضحنا سابقاً، تم تضمينها استمارة استطلاع الرأي للتعرف على مدى قدرة الموجهين على التمييز بين مهمات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة وتلك التي طالما ظلوا يمارسونها في ظل تلك النماذج التقليدية، وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بنجاح الميدان في دفعهم لتطوير ممارساتهم باتجاه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من ناحية، وبما يتوافر لديهم من مرونة تساعدهم على الاستجابة لمطالب الميدان من ناحية ثانية.
- أن المهمة التي احتلت المركز (٣) من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي، جاءت في المركز رقم (٣٨) من حيث قناعتهم بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، وهي المهمة التي تنص على:
" مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية " .

معنى ذلك أنهم يمارسون هذه المهمة في الواقع الفعلي دون اقناعتهم بذلك وفقاً لما تشير إليه النسبة المئوية لاستجابتهم حولها بالجدول رقم (٣) السابق، ولعل مرد ذلك يتمثل في القول بحرصهم على الاندماج في خطط وبرامج وزارة التربية والتعليم الرامية لتطوير المنظومة التعليمية ، والتي تبنتها الوزارة خلال السنوات الأخيرة .

(ب) المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخير من حيث مدى التزام أفراد العينة الكلية بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين حتى المركز الأربعين هي على النحو التالي :

٣١. تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.

٣٢. السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

٣٣. العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم.

٣٤. حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف.

٣٥. تقييم أداء المعلمين من خلال إجراء الامتحانات التحريرية والشفهية للتلاميذ، والتعرف على مستوياتهم التحصيلية.

٣٦. تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة.

٣٧. تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم.

٣٨. رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم.

٣٩. إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

٤٠. ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية.

وهنا يلاحظ أن مهمة واحدة فقط من المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى اقتناع أفراد العينة الكلية بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه في إطار مجتمع المعرفة جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وهذه المهمة هي:

السعي لترسيخ مشاركة مجتمعية فاعلة في التعليم، وتدعيم علاقة المدرسة بمجتمعها المحلي.

وهنا فلابد من الإشارة إلى أنه بالرغم من أن هذه المهمة احتلت هذا المركز المتأخر (٣٢) من حيث مدى التزام أفراد العينة بممارستها في الواقع لفعلي، إلا أن (٧١%) جاء رأيهم حولها في اتجاه أمارسها بدرجة كبيرة، على أن الأمر الذي يستوجب الالتفات إليه في هذا السياق هو أن هذه المهمة تمثل توجهاً جديداً في إطار خطط وزارة التربية والتعليم لدمج المجتمع في تطوير المنظومة التعليمية، الأمر الذي يتطلب منا أخذ هذا التوجه في الاعتبار لدى تقييمنا لرأي أفراد العينة حولها سواء من حيث قناعتهم بوقوعها في مجال مسئولياتهم الجديدة أو من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي.

وإذا أعدنا النظر في قراءة المهام العشر السابقة التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى التزام الموجهين بممارستها في الواقع الفعلي نستطيع استنتاج ما يلي:-

- أن ستاً من تلك المهام هي من بين المهام التي ترتبط بنماذج الإشراف التربوي التقليدية، وهي المهام ذات الأرقام (٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠) في استمارة استطلاع الرأي، غير

أنه بمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية حول هذه المهام، كما يتبين من الجدول رقم (٥) السابق، يتضح أن هذه النسب جاءت في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة "، باستثناء مهمة واحدة فقط وهي التي تنص على" ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية. حيث جاء رأيهم حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " ، ولعل ذلك يشير إلى ما سبق أن أوضحناه من عدم قدرة أفراد العينة على التمييز بين مهمات الدور الجديد والمهمات التي ارتبطت بنماذج الإشراف التقليدية، وهو الأمر الذي يتطلب ضرورة تدريبهم على متطلبات القيام بأعباء الدور الجديد لمساعدتهم على التحول بممارستهم التوجيهية للتركيز على مسئوليات هذا الدور.

- أن المهام الأربع الأخرى التي جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، هي من بين مجموعة المهام التي تنتمي للنموذج الإشرافي المقترح للتوجيه في ظل مجتمع المعرفة، وقد جاءت النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " ، ونفس الشيء بالنسبة لاستجابتهم حولها فيما يتعلق بقناعتهم بوقوعها في إطار دورهم الجديد، فقد جاءت في اتجاه استجابة " مقتنع " مما يجعلنا نقرر أن احتلالها مواقع متأخرة في الترتيب لا يعني أكثر من أن ممارستهم لهذه المهام في الواقع الفعلي يحظى بدرجة أقل من الاهتمام قياساً لغيرها من المهام ليس إلا.

( ج) وبحساب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الكلية حول مدى قناعتهم بوقوع هذه المهام في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي (٠,٩٤٩١) وهي قيمة عالية جداً لمعامل الارتباط مما يعني أن أفراد العينة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، ولما كانت آرائهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسئوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، ومثيلتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي .

***رابعاً : أثر متغير الخبرة على مدى التزام المُوَجِّه بممارسة مهام دوره الجديد في الواقع الفعلي:***

لمعرفة أثر متغير الخبرة في ترتيب المهمات المرتبطة بالدور الجديد للمُوَجِّه التربوي، من حيث درجة التزامه بممارسة هذه المهمات في الواقع الفعلي، تم إعطاء ثلاث درجات لاستجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " ودرجتين لاستجابة " أمارسها بدرجة متوسطة " ودرجة واحدة لاستجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " ثم حُسب مجموع درجات كل مهمة من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، وذلك في ضوء استجابات أفراد العينة حولها، وعلى ذلك تم ترتيب المهمات ترتيباً تنازلياً من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقلّ خبرة، ولمعرفة الفروق في الرأي ودلالتها تم حساب ( كا٢) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٥) التالي:

## جدول رقم (٥)
## أثر متغير الخبرة على رؤية أفراد العينة حول ممارسة الموجه لمهمات دوره الجديد في الواقع الفعلي

| م | الأقل خبرة (أقل من ١٠ سنوات خبرة) (ن=٧٣) | | | | | | | | الأكثر خبرة (١٠ سنوات فأكثر خبرة) (ن=٤١) | | | | | | | | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | | |
| | ت | % | ت | % | ت | % | | | ت | % | ت | % | ت | % | | | | |
| ١ | 66 | 90.411 | 2 | 2.739726 | 5 | 6.849315 | 207 | 11 | 33 | 80.488 | 7 | 17.07317 | 1 | 2.439024 | 114 | 4 | 8,08 | 0,05 |
| ٢ | 68 | 93.151 | 3 | 4.109589 | 2 | 2.739726 | 212 | 5 | 27 | 65.854 | 12 | 29.26829 | 2 | 4.878049 | 107 | 17 | 15,31 | 0,01 |
| ٣ | 59 | 80.822 | 10 | 13.69863 | 4 | 5.479452 | 201 | 17 | 28 | 68.293 | 12 | 29.26829 | 1 | 2.439024 | 109 | 16 | 5,97 | غير دالة |
| ٤ | 55 | 75.342 | 12 | 16.43836 | 6 | 8.219178 | 195 | 20 | 18 | 43.902 | 20 | 48.78049 | 3 | 7.317073 | 97 | 31 | 13,86 | 0,01 |
| ٥ | 59 | 80.822 | 9 | 12.32877 | 5 | 6.849315 | 200 | 18 | 28 | 68.293 | 13 | 31.70732 | 0 | 0 | 110 | 13 | 8,46 | 0,05 |
| ٦ | 51 | 69.863 | 15 | 20.54795 | 7 | 9.589041 | 190 | 25 | 31 | 75.61 | 9 | 21.95122 | 1 | 2.439024 | 112 | 9 | 2,06 | غير دالة |
| ٧ | 68 | 93.151 | 2 | 2.739726 | 3 | 4.109589 | 211 | 6 | 25 | 60.976 | 16 | 39.02439 | 0 | 0 | 107 | 18 | 26,91 | 0,01 |
| ٨ | 69 | 94.521 | 2 | 2.739726 | 2 | 2.739726 | 213 | 4 | 26 | 63.415 | 13 | 31.70732 | 2 | 4.878049 | 106 | 19 | 20,12 | 0,01 |
| ٩ | 49 | 67.123 | 16 | 21.91781 | 8 | 10.9589 | 187 | 28 | 30 | 73.171 | 5 | 12.19512 | 6 | 14.63415 | 106 | 20 | 1,77 | غير دالة |
| ١٠ | 52 | 71.233 | 16 | 21.91781 | 5 | 6.849315 | 193 | 22 | 32 | 78.049 | 9 | 21.95122 | 0 | 0 | 114 | 5 | 2,97 | غير دالة |
| ١١ | 48 | 65.753 | 18 | 24.65753 | 7 | 9.589041 | 187 | 29 | 36 | 87.805 | 4 | 9.756098 | 1 | 2.439024 | 117 | 1 | 6,66 | 0,05 |
| ١٢ | 61 | 83.562 | 5 | 6.849315 | 7 | 9.589041 | 200 | 19 | 30 | 73.171 | 11 | 26.82927 | 0 | 0 | 112 | 10 | 11,75 | 0,01 |
| ١٣ | 43 | 58.904 | 22 | 30.13699 | 8 | 10.9589 | 181 | 33 | 36 | 87.805 | 4 | 9.756098 | 1 | 2.439024 | 117 | 2 | 10,35 | 0,01 |
| ١٤ | 60 | 82.192 | 11 | 15.06849 | 2 | 2.739726 | 204 | 13 | 17 | 41.463 | 21 | 51.21951 | 3 | 7.317073 | 96 | 32 | 19,92 | 0,01 |
| ١٥ | 67 | 91.781 | 3 | 4.109589 | 3 | 4.109589 | 210 | 8 | 22 | 53.659 | 15 | 36.58537 | 4 | 9.756098 | 100 | 27 | 23,73 | 0,01 |
| ١٦ | 67 | 91.781 | 0 | 0 | 6 | 8.219178 | 207 | 12 | 26 | 63.415 | 11 | 26.82927 | 4 | 9.756098 | 104 | 24 | 22,23 | 0,01 |
| ١٧ | 67 | 91.781 | 2 | 2.739726 | 4 | 5.479452 | 209 | 9 | 23 | 56.098 | 11 | 26.82927 | 7 | 17.07317 | 98 | 29 | 21,20 | 0,01 |
| ١٨ | 65 | 89.041 | 5 | 6.849315 | 3 | 4.109589 | 208 | 10 | 29 | 70.732 | 6 | 14.63415 | 6 | 14.63415 | 105 | 22 | 6,4 | 0,05 |
| ١٩ | 55 | 75.342 | 11 | 15.06849 | 7 | 9.589041 | 194 | 21 | 31 | 75.61 | 10 | 24.39024 | 0 | 0 | 113 | 8 | 5,17 | غير دالة |

## تابع جدول رقم (٥)

| [illegible] | الأقل خبرة (أقل من ١٠ سنوات خبرة)-(ن=٧٣) | | | | | | | | الأكثر خبرة (١٠ سنوات فأكثر خبرة (ن =٤١) | | | | | | | | [illegible] | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | كبير | | متوسط | | صغير | | الوزن النسبي | ترتيب المهمة | | |
| ٢٠ | 54 | 73.973 | 8 | 10.9589 | 11 | 15.06849 | 189 | 26 | 27 | 65.854 | 3 | 7.317073 | 11 | 26.82927 | 98 | 30 | 2,49 | غير دالة |
| ٢١ | 55 | 75.342 | 6 | 8.219178 | 12 | 16.43836 | 189 | 27 | 30 | 73.171 | 10 | 24.39024 | 1 | 2.439024 | 111 | 11 | 9,38 | 0,05 |
| ٢٢ | 47 | 64.384 | 13 | 17.80822 | 13 | 17.80822 | 180 | 34 | 35 | 85.366 | 5 | 12.19512 | 1 | 2.439024 | 116 | 3 | 7,18 | 0,05 |
| ٢٣ | 49 | 67.123 | 15 | 20.54795 | 9 | 12.32877 | 186 | 30 | 30 | 73.171 | 9 | 21.95122 | 2 | 4.878049 | 110 | 14 | 1,67 | غير دالة |
| ٢٤ | 51 | 69.863 | 16 | 21.91781 | 6 | 8.219178 | 191 | 24 | 26 | 63.415 | 1 | 2.439024 | 14 | 34.14634 | 94 | 34 | 16,9 | 0,01 |
| ٢٥ | 69 | 94.521 | 3 | 4.109589 | 1 | 1.369863 | 214 | 3 | 29 | 70.732 | 0 | 0 | 12 | 29.26829 | 99 | 28 | 21,27 | 0,01 |
| ٢٦ | 71 | 97.26 | 0 | 0 | 2 | 2.739726 | 215 | 1 | 30 | 73.171 | 9 | 21.95122 | 2 | 4.878049 | 110 | 15 | 18,07 | 0,01 |
| ٢٧ | 59 | 80.822 | 11 | 15.06849 | 3 | 4.109589 | 202 | 15 | 28 | 68.293 | 7 | 17.07317 | 6 | 14.63415 | 104 | 25 | 4,51 | غير دالة |
| ٢٨ | 54 | 73.973 | 11 | 15.06849 | 8 | 10.9589 | 197 | 23 | 29 | 70.732 | 7 | 17.07317 | 5 | 12.19512 | 106 | 21 | 0,14 | غير دالة |
| ٢٩ | 61 | 83.562 | 7 | 9.589041 | 5 | 6.849315 | 202 | 16 | 24 | 58.537 | 16 | 39.02439 | 1 | 2.439024 | 105 | 23 | 14,44 | 0,01 |
| ٣٠ | 69 | 94.521 | 0 | 0 | 4 | 5.479452 | 211 | 7 | 34 | 82.927 | 2 | 4.878049 | 5 | 12.19512 | 111 | 12 | 5,45 | غير دالة |
| ٣١ | 70 | 95.89 | 2 | 2.739726 | 1 | 1.369863 | 215 | 2 | 33 | 80.488 | 7 | 17.07317 | 1 | 2.439024 | 114 | 6 | 7,67 | 0,05 |
| ٣٢ | 31 | 42.466 | 8 | 10.9589 | 34 | 46.57534 | 143 | 39 | 20 | 48.78 | 0 | 0 | 21 | 51.21951 | 81 | 39 | 4,84 | غير دالة |
| ٣٣ | 42 | 57.534 | 12 | 16.43836 | 19 | 26.0274 | 169 | 36 | 27 | 65.854 | 6 | 14.63415 | 8 | 19.5122 | 101 | 26 | 0,82 | غير دالة |
| ٣٤ | 45 | 61.644 | 22 | 30.13699 | 6 | 8.219178 | 185 | 31 | 33 | 80.488 | 7 | 17.07317 | 1 | 2.439024 | 114 | 7 | 4,55 | غير دالة |
| ٣٥ | 60 | 82.192 | 10 | 13.69863 | 3 | 4.109589 | 203 | 14 | 22 | 53.659 | 7 | 17.07317 | 12 | 29.26829 | 92 | 36 | 15,79 | 0,01 |
| ٣٦ | 43 | 58.904 | 2 | 2.739726 | 28 | 38.35616 | 161 | 38 | 14 | 34.146 | 1 | 2.439024 | 26 | 63.41463 | 70 | 40 | 6,71 | 0,05 |
| ٣٧ | 22 | 30.137 | 11 | 15.06849 | 40 | 54.79452 | 128 | 40 | 21 | 51.22 | 8 | 19.5122 | 12 | 29.26829 | 91 | 37 | 10,37 | 0,01 |
| ٣٨ | 34 | 46.575 | 22 | 30.13699 | 17 | 23.28767 | 163 | 37 | 24 | 58.537 | 4 | 9.756098 | 13 | 31.70732 | 93 | 35 | 6,21 | 0,05 |
| ٣٩ | 44 | 60.274 | 14 | 19.17808 | 15 | 20.54795 | 175 | 35 | 22 | 53.659 | 3 | 7.317073 | 16 | 39.02439 | 88 | 38 | 5,97 | غير دالة |
| ٤٠ | 53 | 72.603 | 4 | 5.479452 | 16 | 21.91781 | 183 | 32 | 27 | 65.854 | 1 | 2.439024 | 13 | 31.70732 | 96 | 33 | 1,711 | غير دالة |

( أ ) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى، من وجهة نظر أفراد العينة الأقل خبرة، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الأول إلى العاشر، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للمُوضجِّه:

**جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأقل خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي**

| المهمـــــــــــة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| نشر ثقافة التقويم الشامل والتراكمي للتلاميذ، وتدريب المعلمين على فنياته. | ١ | ٣٥ |
| نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي. | ٢ | ٢٢ |
| تحقيق التكامل بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الواحدة بمراعاة العدالة في توزيع الكفايات المختلفة من المعلمين على المدارس التي تقع ضمن نطاقك الإشرافي. | ٣ | ٧ |
| قيادة المعلمين للتوسع في دمج التكنولوجيا في العمل التربوي، وتنويع مصادر المعرفة والتعلم. | ٤ | ٨ |
| مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم باتجاه متطلبات تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المجتمع. | ٥ | ٢٥ |
| التعرف على ما لدى المعلمين من إمكانات، واكتشاف ما يتوافر لديهم من مواهب خاصة وهوايات شخصية ومساعدتهم على تنميتها بالتوجيه والتدريب والاستفادة من ذلك كله في تطوير عمليات التعليم / التعلم. | ٦ | ١٤ |
| ممارسة التقويم الذاتي، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس لممارسته، والإفادة من نتائجه في تطوير ممارساتهم | ٧ | ١٥ |
| دراسة المشكلات المختلفة للتلاميذ والتي من شأنها أن تعوق تقدمهم الدراسي، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس في مواجهتها. | ٨ | ٣٦ |
| التعاون مع المعلمين ومديري المدارس لدراسة الحاجات التعليمية للمجتمع المحلي، ووضع الخطط اللازمة لتلبيتها. | ٩ | ٢١ |
| التعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتعرف على الموارد البشرية والمادية للمجتمع المحلي ووضع الخطط المناسبة للإفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية. | ١٠ | ٣٩ |

***ويتضح من المقارنة السابقة أن:***

- هناك مهمتين من المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأقل خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي.
- هناك ثلاثاً من المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأقل خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي.

(ب) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة، من وجهة نظر أفراد العينة الأقل خبرة، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين إلى المركز الأربعين، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه:

**جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأقل خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للمُوَجِّه التربوي**

| المهمة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي. | ٣١ | ٢٢ |
| حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف. | ٣٢ | ٢٦ |
| تقويم المناهج والاندماج مع المعنيين بعمليات تطويرها وإغنائها، وتكييفها للحاجات التعليمية والنمائية المتباينة للتلاميذ، وبيئاتهم المتنوعة. | ٣٣ | ٢٩ |
| وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس. | ٣٤ | ٤٠ |

| المهمـــــــــــــة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة. | ٣٥ | ٢٣ |
| تقييم أداء المعلمين من خلال إجراء الامتحانات التحريرية والشفهية للتلاميذ، والتعرف على مستوياتهم التحصيلية. | ٣٦ | ١٨ |
| تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم. | ٣٧ | ١٢ |
| رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم. | ٣٨ | ٣١ |
| إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك. | ٣٩ | ١٧ |
| ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية. | ٤٠ | ١٦ |

***ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي :***

- هناك سبع مهمات احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، من وجهة نظر الأفراد الأقل خبرة، من بين المهمات التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التقليدية، وبمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد هذه العينة حول مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي ، كما يتبين من الجدول رقم (٦) السابق، نجد أن هذه الاستجابات جاءت جميعها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " وبنسب مئوية تتراوح بين ( ٤٧% & ٧٣%) باستثناء مهمة واحدة فقط ، والتي تنص على: ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية . فقد جاءت استجاباتهم حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وبنسبة مئوية بلغت ( ٥٥ % ) . ولعل ذلك يشير إلى ما سبق أن أكدناه من أن أفراد العينة الأكثر خبرة في ممارساتهم الميدانية غير قادرين على التمييز بين مهمات الدور الجديد للموجه ومهمات دوره التقليدي.
- أن هناك مهمتين فقط من المهمات التي جاءت في المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأقل خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي،

جاءت كذلك ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث مدى التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي. مما يشير إلى عدم وجود اتساق بين ما يتصورونه فكرياً وما يمارسونه عمليا فيما يتعلق بهاتين المهمتين.

( ج) وبمراجعة النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة ، كما يتبين من الجدول رقم (٦) السابق ، نجد أن هذه النسب جاءت جميعها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة كبيرة " باستثناء مهمة واحدة جاءت الاستجابات حولها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وهي ذات المهمة المشار إليها في الفقرة السابقة مباشرة .

( د ) وبحساب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأقل خبرة من حيث مدى إدراكهم لوقوع المهمات المقترحة في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي ، وآرائهم من حيث درجة التزامهم بممارساتها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي ( ٠,٨٣١٤) وهي كما نرى كبيرة جداً ، مما يمكن معه القول بأن أفراد هذه العينة يلتزمون ، بدرجة كبيرة ، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، ولما كانت آرائهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسئوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة ، ومثيلتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية ، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي .

(هـ) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى ، من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة ، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي ، مرتبة من المركز الأول إلى المركز العاشر ، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه :

**جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأكثر خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي**

| المهمة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والانطلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية المهنية المستديمة اللازمة لهم. | ١ | ٣٠ |
| تحليل وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والانطلاق منها في تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التنمية المهنية المستديمة اللازمة لهم. | ٢ | ٣٨ |
| وضع الخطط الكفيلة بتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الأمناء في العمل التعليمي في المدارس. | ٣ | ٢ |
| مساعدة المعلمين على تفهم خصائص النمط الثقافي للمجتمع وفلسفته الاجتماعية. | ٤ | ٣٦ |
| التقويم الموضوعي لأداء المعلمين، والانطلاق من نتائجه في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدخلات التدريبية المناسبة لتجاوز فجوات الأداء. | ٥ | ١٩ |
| نشر ثقافة التغيير التربوي وقيادة عملياته وأنشطته في المجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي. | ٦ | ٣٤ |
| الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي. | ٧ | ٣٩ |
| دراسة العوامل البيئية التي تعوق العملية التعليمية، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس للتغلب عليها | ٨ | ٣٧ |
| تبني المداخل العلمية للارتقاء بمهنة التعليم وتحسين مكانتها بالتعاون مع زملاء المهنة. | ٩ | ٣٣ |
| التقويم الشامل للأداء المدرسي وتحديد فجوات الأداء، ومشاركة المعنيين الآخرين في تخطيط وتصميم خطط التحسين والتطوير. | ١٠ | ٧ |

***ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي:***

- هناك مهمتين فقط من المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى إدراك أفراد العينة الأكثر خبرة لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، جاءت ضمن المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد هذه المجموعة بممارستها في الواقع الفعلي .

- هناك مهمة واحدة فقط من المهام التي تنتمي لنماذج الإشراف التربوي التقليدية، جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأولى من حيث مدى التزام أفراد العينة الأكثر خبرة بممارستها في الواقع الفعلي، وهي المهمة التي تنص على: الزيارات المفاجئة للمدارس لرؤيتها في مواقف طبيعية ، بهدف تزويد السلطات العليا بتقارير موضوعية عن حقيقة الأداء المدرسي. ولعل هذا يشير إلى أن الموجهين الأكثر خبرة في ممارساتهم أقدر من الموجهين الأقل خبرة على التمييز بين مهمات الدور الجديد للموجه ومهمات دوره التقليدي .

( و ) الجدول التالي يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة ، من وجهة نظر أفراد العينة الأكثر خبرة، من حيث درجة الالتزام بممارستها في الواقع الفعلي، مرتبة من المركز الحادي والثلاثين إلى المركز الأربعين، والترتيب الذي احتلته كل منها من وجهة نظر أفراد هذه المجموعة من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه :

**جدول يبين المهمات التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيث درجة ممارسة أفراد العينة الأكثر خبرة لها في الواقع الفعلي وترتيب كل منها من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه**

| المهمـــــة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير. | ٣١ | ١٧ |
| دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها. | ٣٢ | ١٢ |
| حث المعلمين ومديري المدارس على ضرورة الارتباط بالأهداف الموضوعة للتعليم، وبأهمية الالتزام بكل التفاصيل المتصلة بهذه الأهداف. | ٣٣ | ٥ |
| العمل على تحقيق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة الواحدة بما يساعد على تحقيق أهدافهم المشتركة ومن ثم أهداف مدرستهم. | ٣٤ | ٨ |
| تقديم النصيحة للمعلمين ، والانطلاق في هذا الأمر من النظر إلى وظيفتي باعتباري معلماً لهم . | ٣٥ | ٤ |

| المهمـــــــــــــــة | الترتيب من حيث درجة الالتزام بممارستها | الترتيب من حيث مدى الإدراك |
|---|---|---|
| مراقبة المعلمين للتأكد من مدى التزامهم بتنفيذ المناهج الدراسية وفقاً للتعليمات الصادرة إليهم في هذا الخصوص. | ٣٦ | ٣٥ |
| ضبط سلوك المعلمين ومديري المدارس بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعملية التعليمية. | ٣٧ | ١٣ |
| تزويد المعلمين بالتوجيهات، والمراقبة الفاعلة لهم لضمان قيامهم بالمهام المنوطة بهم وبالطريقة التي تم تحديدها من قبل الإدارة. | ٣٨ | ٦ |
| إدارة الوقت الشخصي بفاعلية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك. | ٣٩ | ١٥ |
| رفع كفاءة العمل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم. | ٤٠ | ١ |

***ومن المقارنة السابقة يتضح ما يلي :***

- **أن هـــناك خمساً من المهام التي جاءت ضمن المهام العشر الأخيرة من حيث درجة الالتزام بممارســـتها فـــي الواقـــع الفعلـــي من وجهة نظر الموجهين الأكثر خبرة، احتلت خمس من المراكـــز العشـــرة الأولى من حيث مدى القناعة بوقوعها في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه من وجهة نظر نفس المجموعة، مما يشير إلى عدم الاتساق بين ما يقتنع به أفراد هذه المجموعة وبين ما يلتزمون بممارسته في الواقع الفعلي.**

- أن هـــناك ستاً من المهام التي جاءت ضمن المهام التي احتلت المراكز العشرة الأخيرة من حيـــث درجـــة الالـــتزام بممارســـتها في الواقع الفعلي، تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، وهو ما يؤكد ما سبق أن أشرنا إليه سابقاً من أن الموجهين الأكثر خبرة أكثر قدرة من أقرانهم الأقل خبرة على التمييز بين مهمات الدور التقليدي للموجه ومهمات دوره الجديد.

- وبالـــنظر إلـــى النسب المئوية لاستجابات أفراد هذه العينة حول مدى التزامهم بممارسة هذه المهـــام فـــي الواقع الفعلي، نجد أنها تشير في مجملها إلى أنهم يمارسونها " بدرجة كبيرة "

باســتثناء أربع مهمات جاءت النسب المئوية لاستجاباتهم حول اثنتين منها في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة متوسطة" ، وهما :

- تشجيع المعلمين على التجريب والتفكير، وحفزهم للتجديد والتطوير.
- دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق المعلمين عن أداء المهام المناطة بهم، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها.

ومن الواضح أن ممارسة هاتين المهمتين يحتاج إلى مهارات من نوع خاص قد لا تتوافر بالقدر المطلوب لهؤلاء الموجهين، الأمر الذي يمكن معه القول بحاجتهم إلى التدريب عليهما.

كمــا جاءت النسب المئوية لمهمتين أخريين في اتجاه استجابة " أمارسها بدرجة صغيرة " وهاتين المهمتين هما :

- إدارة الوقــت الشخصــي بفاعلــية، وتوجيه المعلمين ومديري المدارس إلى إدارة أوقاتهم كذلك، وتدريبهم على الأساليب العلمية لذلك.

ويمكــن تفســير ذلك بالقول بأن ممارسة هذه المهمة، كسابقتيها، يحتاج إلى مهارات قد لا تتوافر لهؤلاء الموجهين بالقدر الذي يمكنهم من أدائها على النحو المرجو.

- رفــع كفــاءة العمــل التعليمي في المدارس من خلال الحرص على تحقيق رضا المعلمين وسعادتهم .

ومن الواضح أن هذه المهمة تنتمي إلى نموذج العلاقات الإنسانية في التوجيه التربوي وهو نموذج قد تم تجاوزه، ومن ثم فكون استجابة أفراد عينة الموجهين الأكثر خبرة حولها جاءت على هــذا النحو، فإن ذلك يعكس قدرتهم على التمييز بين النموذج المقترح للإشراف التربوي وغيره من النماذج التقليدية.

( ز ) وبحساب معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة من حيث مدى إدراكهم لوقوع المهمات المقترحة في إطار مسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي، وآرائهم من حيث درجة التزامهم بممارساتها في الواقع الفعلي وجد أنه يساوي ( -٠،٣٢٦٢ ) وهي كما نرى قيمة سالبة، مما يشير إلى وجود ارتباط عكسي بين المهمات التي يلتزمون بممارستها في الواقع الفعلي، والمهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، وهو أمر يجب النظر إليه في إطار البحث عن آلية جديدة لتفعيل التوجيه التربوي وتحقيق درجة أعلى

من المصداقية والاتساق بين قناعات الموجه وتصوراته الفكرية من ناحية وممارسته الفعلية من ناحية ثانية .

( ح) وفي محاولة التعرف على أثر متغير الخبرة في تشكيل درجة التزام الموجهين بممارسة المهام الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي، تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة من حيث درجة الالتزام بهذه الممارسة فوجد أنه يساوي (٠,٣٦٢٧) وهي قيمة موجبة إلا أنها صغيرة، وهو ما يعني وجود ارتباط ضعيف بين آراء المجموعتين، مما يشير إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين فيما يتعلق بالتزام كل فريق بممارسة المهام الإشرافية المنتمية للنموذج الإشرافي المقترح في الواقع الفعلي، وهذا يعني أن كل فريق في ممارساته الميدانية يركز اهتمامه على مهام تختلف عن تلك التي يركز عليها الفريق الآخر، ولعل ذلك يوضح أن الميدان التربوي يعاني من تباين الممارسات الإشرافية بسبب تباين الخبرات بين الموجهين .

( ط) وقد يكون من المهم هنا الإشارة كذلك إلى أن قيمة (كا٢) للفروق بين آراء المجموعتين جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١أو ٠,٠٥) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام، وهو ما يؤكد ما سبق قوله في الفقرة السابقة. وأياً ما كان الأمر فإن استجابات أفراد المجموعتين، حول درجة التزامهم بممارسة المهام المرتبطة بالدور الجديد للموجه، تشير إلى ضعف قدرة كلا الفريقين على التمييز بشكلٍ كافٍ بين مهمات الدور الجديد للموجه التربوي في إطار النموذج الإشرافي المقترح، وبين مهماته في ظل النماذج التقليدية، مما يعني أن كلا الفريقين بحاجة إلى التدريب على هذا الدور الجديد.

***ثالثاً : مستخلصات البحث وأبرز نتائجه وتوصياته***

استهدف البحث الحالي التعرف على مدى إدراك الموجه التربوي لأبعاد دوره الجديد الذي يفرضه عليه مجتمع المعرفة، ودرجة التزامه بممارسة هذا الدور في الواقع الفعلي، من خلال الوقوف على طبيعة الفجوة بين :

- إدراكات الموجه التربوي الفكرية لأبعاد دوره الجديد من ناحية، والتصورات النظرية لهذا الدور كما تعكسه الأدبيات ذات العلاقة من ناحية ثانية.
- ما يعتقد المُوَجِّه التربوي أنه المهمات التي يفرضها عليه دوره الجديد من ناحية، وبين ما يلزم نفسه بممارسته من هذه المهمات في الواقع الفعلي من ناحية ثانية.

ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة من الموجهين من ثلاث محافظات هي: الإسكندرية والبحيرة والغربية، بلغ قوامها (١١٤) موجهاً.

وقد بدأت الباحثة دراستها بإطارٍ نظري من خلال التحليل والتفسير للأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة، وقد خلصت من هذا التحليل والتفسير بتطوير نموذج مقترح للتوجيه التربوي يستوعب المقتضيات التربوية لمجتمع المعرفة من الموجه التربوي ويحدد أبعاد الدور الجديد المتوقع منه.

وقد استخدمت الباحثة أداة للدراسة عبارة عن استبانة- استمارة استطلاع رأى- وجهتها لأفراد العينة للتعرف على آرائهم حول مدى إدراكاتهم الفكرية لمهمات الدور الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، ودرجة التزامهم بممارسة هذه المهمات في الواقع الفعلي في الوقت الراهن. وقد تضمنت الاستبانة (٣٢) عبارة كل منها تصف مهمة واحدة من مهمات الدور الجديد الذي يفرضه مجتمع المعرفة على الموجه التربوي، فضلاً عن (٨) عبارات تصف مهمة واحدة من المهمات التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية للتأكد من مدى قدرة الموجه على التمييز بين المهمات المنتمية لنموذج الإشراف التربوي المقترح لمجتمع المعرفة، وتلك المنتمية للنماذج التقليدية. وقد اشتقت الباحثة عبارات الاستبانة من خلال الدراسة التحليلية النظرية التي تناولت الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة.

هذا وقد توصلت الدراسة، من خلال شقيها النظري والميداني، إلى جملة من النتائج يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي :

**أولا :** شهد ميدان التوجيه التربوي خلال رحلـــة تطوره ، التي امتدت على مدار قرن من الزمان تقريباً ، تغيرات وتطورات عدة، تناولت فلسفته وأهدافـــه ، بنيته ومنطلقاته ، أساليبه وإجراءاتـــه ، كما تناولت أدوار الموجه التربوي ومسئولياته ، مثلما تناولت سماته الشخصية وكفاياته المهنية ، ومن ثم أساليب اختياره وانتقائه ، طرائق إعداده وتدريبه.

**ثانياً :** وقد اختفت على أثر هذه التغيرات والتطورات نماذج إشرافية ( التوجيه التربوى ) وظهرت أخرى ، كان آخرها النموذج الخلقي للتوجيه التربوي، وباستعراض هذه النماذج خلال رحلة تطورها، يتبين أن ظهور أي نموذج منها كان يستهدف علاج خلل ما أو استكمال نواقص معينة في النموذج الذي سبقه، على ضوء نتائج تطبيقه.

**ثالثاً** : ثمة نموذجان من النماذج الإدارية – النموذج البيروقراطي ونموذج الإدارة العلمية هما اللذان دعما وكرسا مفهوم التوجيه التقليدي بعناصره المعروفة من قبيل: التفتيش والمراقبة،التركيز على المعلم بوصفه الموضوع المراد / المستهدف، الزيارات الميدانية المفاجئة، الخطط الرسمية، الفردية في معالجة القضايا والمشكلات واتخاذ القرارات، المكانة المتعالية للموجه في التسلسل الهرمي الوظيفي / الإداري، الأسلوب المتسلط في التعامل، سلطة التوجيه المستمدة من خارج الموقف التعليمي.

**رابعاً** : وبالرغم من محاولة النموذجين التاليين، وهما نموذج العلاقات الإنسانية، ونموذج تنمية الموارد البشرية، في مواجهة المفهوم التقليدي للتوجيه التربوي، إلا أن ما انطويا عليه هذان النموذجان من مثالب الفوضى، باسم الإنسانية في الأول والافتقار للمعايير التنموية في الثاني، لم يؤهلاهما لاحتلال مكانة المفهوم التقليدي المهيمن.

**خامساً** : وبالرغم كذلك من أن كلاً من النموذج المهني ومن بعده النموذج الخلقي استهدفا التخلص من هيمنة المفهوم التقليدي للإشراف التربوي، من خلال طرح رؤى ومفاهيم مغايرة للتوجيه التربوي، واستحداث آليات أكثر تطوراً لاستيعاب المطالب التي ألقتها عليه التطورات التي لحقت بفلسفة التربية وأهدافها، وبرامجها وطرائقها، وبنية مؤسساتها وإدارتها، خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين المنصرم، إلا أنه بات من الواضح عجز كل منهما منفرداً ، ومواجهة الإفرازات التربوية الجديدة لمجتمع المعرفة، وما يرافقها من قضايا تربوية لم تشهدها البشرية من قبل.

**سادساً** : ولمواجهة هذا العجز فقد طرحت الدراسة الحالية نموذجاً جديداً للتوجيه التربوي، ينهض على أساس تحقيق التكامل بين هذين النموذجين، ويعكس خصائصهما المشتركة، ويتجنب المثالب التي أفرزتها النماذج السابقة، ويكون أكثر قدرة على الاستجابة للمتطلبات والتحديات التربوية لمجتمع المعرفة المغايرة لتلك التي رافقت ظهور هذين النموذجين .

**سابعاً** : تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية للدراسة أنهم يدركون وبدرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور التنموى الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، إلا أن قدرتهم على التمييز بين هذه المهمات ومثيلتها التي تنتمي للنماذج التقليدية لم تتضح بعد بالقدر الكافي.

**ثامناً:** تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الكلية للدراسة كذلك أنهم يمارسون المهمات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تبايناً بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكهم لوقوعها في إطار مسئولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارساتهم لها في الواقع الفعلي.

**تاسعاً:** تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الكلية حول مدى إدراكاتهم الفكرية لمهام الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع الفعلي إلى وجود ارتباط كبير بين الجانبين، مما يعني أن أفراد العيفة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، ولما كانت آراؤهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسئوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة ، وهو نموذج مبنى بقدر كبيرعلى النموذج المهنى والنموذج الخلقى ، وهما نموذجان شائعان فى الفكر التربوى فى مجال التوجيه ومثيلتها التي تنتمي على وجه الخصوص إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى على أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي.

**عاشراً:** تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة إلى أنهم يدركون وبدرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، إلا أن قدرتهم على التمييز بين هذه المهمات ومثيلتها التي تنتمي للنماذج التقليدية لم تتضح بعد بالقدر الكافي.

**حادي عشر:** كما تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأقل خبرة إلى أنهم يمارسون المهمات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تباينا بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكاتهم الفكرية لوقوعها في إطار مسئولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارساتهم لها في الواقع الفعلي.

**ثاني عشر:** تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأقل خبرة حول مدى إدراكاتهم الفكرية لمهام الدور الجديد للموجه، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارستها في الواقع

الفعلي إلى وجود ارتباط كبير بين الجانبين، بما يعني أن أفراد هذه العينة يلتزمون، بدرجة كبيرة، بممارسة المهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، ولما كانت آراؤهم حول هذه التصورات تشير إلى محدودية قدرتهم على التمييز بين المهام والمسئوليات التي تنتمي إلى النموذج الجديد المقترح للتوجيه التربوي في مجتمع المعرفة، ومثيلتها التي تنتمي إلى نماذج الإشراف التربوي التقليدية، فإنه يمكن القول بأن ممارساتهم الواقعية تنهض هي الأخرى علي أساس عدم القدرة على التمييز الواضح بين مهام ومسئوليات الدور الجديد للموجه التربوي وتلك التي ترتبط بدوره التقليدي.

**ثالث عشر:** تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة إلى أنهم يدركون وبدرجة كبيرة أبعاد ومهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة، والتي يتضمنها النموذج المقترح، وهم يتفقون مع أقرانهم الأكثر خبرة فيما يتعلق بمحدودية قدرتهم على التمييز بين هذه المهمات ومثيلتها التي تنتمي للنماذج التقليدية.

رابع عشر: كما تشير النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة الأكثر خبرة إلى أنهم يمارسون المهمات الإشرافية المرتبطة بالدور الجديد للموجه التربوي في الواقع الفعلي بدرجة كبيرة، إلا أن هناك تبايناً بين ترتيب هذه المهام من حيث مدى إدراكاتهم الفكرية لوقوعها في إطار مسئولياتهم الإشرافية، وترتيبها من حيث درجة ممارساتهم لها في الواقع الفعلي.

خامس عشر : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة حول مدى إدراكاتهم الفكرية لمهمات الدور الجديد للموجه التربوي، وآرائهم حول درجة التزامهم بممارساتها في الواقع الفعلي إلى وجود ارتباط عكسي بين المهمات التي يلتزمون بممارستها في الواقع الفعلي، والمهام التي يتصورون أنها تقع في إطار مسئوليات دورهم الجديد، مما يعني أنهم يتصورون شئ ويمارسون شئ آخر.

سادس عشر : تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى وجود ارتباط عكسي بين أراء الفريقين فيما يتعلق بالإدراكات الفكرية للدور الجديد للموجه، مما يعني أن هناك تبايناً في الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول

وأصحاب الخبرة الأقصر واختلاف تصورات أفراد كل فريق لحدود الدور الجديد المتوقع من كل منهم.

**سابع عشر** : كما تشير قيمة معامل الارتباط بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى وجود ارتباط ضعيف بين آراء المجموعتين حول درجة الالتزام بممارسة مهام الدور الجديد للموجه في الواقع الفعلي، مما يشير إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين فيما يتعلق بالتزام كل فريق بممارسة المهام الإشرافية المنتمية للنموذج الإشرافي المقترح في الواقع الفعلي، وهذا يعني أن كل فريق في ممارساته الميدانية يركز اهتمامه على مهام تختلف عن تلك التي يركز عليها الفريق الآخر، ولعل ذلك يوضح أن الميدان التربوي يعاني من تباين الممارسات الإشرافية بسبب تباين الخبرات بين الموجهين.

**ثامن عشر** : تشير قيمة ( كا٢ ) للفروق بين آراء أفراد العينة الأكثر خبرة وأقرانهم الأقل خبرة إلى أن متغير الخبرة له دور في تمايز الآراء بين المجموعتين، سواء فيما يتعلق بالإدراكات الفكرية لأفراد كل فريق لمهام الدور الجديد للموجه، أو فيما يتعلق بالتزام كل فريق بممارسة هذه المهام الإشرافية المقترحة في الواقع الفعلي . حيث جاءت قيمة ( كا٢ ) لاستجابات أفراد المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ & ٠,٠٥) لصالح الأفراد الأقل خبرة لمعظم المهام.

**النتيجة العامة للبحث :**

على ضوء ما تقدم يمكن القول بأن النتائج السابقة تشير في جملتها إلى نتيجة عامة مؤداها ما يلي :

" باتت الحاجة ماسة إلى تنمية وتطوير نموذج جديد للتوجيه التربوي، يكون أكثر قدرة على الاستجابة للمطالب والتحديات التربوية الجديدة والمغايرة التي أفرزها – ولم يزل- مجتمع المعرفة، وأن النموذج المقترح الذي طرحته هذه الدراسة يمكن أن يلبي هذه الحاجة من حيث كونه ينهض على أساس تحقيق التكامل بين النموذجين الأحدث – النموذج المهنى، والنموذج الخلقي- ويستوعب إيجابيات النماذج السابقة ويتجنب مثالبها ويواجه ما عجزت عن مواجهته من قضايا وإشكاليات تربوية. وأن أفراد العينة من الموجهين يستوعبون – على المستوى النظري الفكري- مهام الدور الجديد للموجه التربوي الذي ينتمي إلى النموذج الجديد المقترح، كما

يمارســون هــذه المهــام في الواقع الفعلي، غير أن قدرتهم على التمييز بين مهام الدور الجديد والمهــام التي ارتبطت بالنماذج التقليدية لم تزل محدودة، وأن هناك تبايناً بين رؤيتهم للمهام التي تحتل أولويات تصوراتهم النظرية وتلك التي تحتل أولويات ممارساتهم العملية، فضلاً عن التباين فــي الرؤى بين أصحاب الخبرة الأطول وأصحاب الخبرة الأقصر سواء فيما يتعلق بالمهام التي تحتل الأولوية على مستوى التصورات النظرية – الإدراكات الفكرية- أو تلك التي تحتل الأولوية في الاهتمام على مستوى الممارسة الفعلية، ومن ثم فالجميع بحاجة إلى التدريب على مهام الدور الجديــد أو بالأحــرى المتطلــبات التنموية لمجتمع المعرفة فى مجال التوجيه التربوى ، نظرياً وعملــياً، لتحقيق الاتساق المطلوب بين تصوراتهم النظرية لمهام الدور الجديد وممارستهم الفعلية لهذه المهام.

## توصيات البحث :

على ضوء الإطار النظري للبحث، وما توصل إليه من نتائج، تقدم الباحثة فيما يلي بعض التوصــيات والمقترحات، التي تأمل في حال الأخذ بها تفعيل أداء قطاع التوجيه التربوي ليصبح أكثر قدرة على لعب دوره المتوقع والمنشود في تطوير نظام التعليم المصري، ليصبح بدوره أكثر قــدرة علــى تقديــم النوعية التعليمية التي تساعد أبناءنا على التفاعل الذكي مع تحديات مجتمع المعرفة، وفي هذا الصدد فإن البحث يوصي بما يلي :

١. ضرورة تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة لتدريب الموجهين على متطلبات التطبيق الفعــال لــنموذج التوجــيه الــتربوي المقترح في إطار هذه الدراسة، وإكسابهم المعارف والمهارات التي تمكنهم من الممارسة المهنية لمهام الدور الجديد للموجه الذي يتضمنه هذا الــنموذج، <u>علــى أن يــتجه التركــيز فــي عمليات التدريب على الأطر النظرية</u> بدلاً من الاســتغراق فــي التدريب على المهارات العملية، خاصة وأن الأدبيات الحديثة في مجال التدريب تركز على الجوانب النظرية والأفاق الفكرية لكل من المعلم والموجه.

٢. تطوير شروط شغل وظيفة موجه تربوي، بحيث تكون حداثة خبرة الفرد وجدة معلوماته التربوية ووظيفية مهاراته القيادية أحد أهم هذه الشروط، ومما لاشك فيه فإن العمل بهذا المــبدأ مــن شأنه أن يفتح الباب أمام عناصر شابة لديها القدرة والرغبة في العمل بهذا القطــاع التربوي الحيوي، وهو أمر سوف تعود نتائجه بالإيجاب على تطوير المنظومة التعليمية، خاصة بعدما أكدته التجربة المعاصرة من عدد السنوات التي يقضيها الفرد في

أداء عمل ما ليس هو المعيار الدقيق لقياس كفايته المهنية والوظيفية، بل قد يكون حداثة المعـــارف والمعلومــــات والمهارات ووظيفيتها، هي المعيار الأكثر نفعاً في هذا الشأن، خاصـــة فـــي ظل ما يشهده مجتمع المعرفة الذي نعيش في ظلاله من تطورات معرفية وتكنولوجية مذهلة.

٣. إعـــداد دليل للموجه، يتم تضمينه نموذج التوجيه التربوي المقترح، بعناصره المختلفة، والأسس التي ينهض عليها ومهام الدور الجديد للموجه في إطاره، والخطوات الإجرائية لتنفـــيذ كل مهمة من هذه المهام، ومعايير الأداء المقبول لكل منها، ليهتدي الموجه بهذا الدلـــيل فـــي ممارساته الإشرافية، ويمكن تضمين هذا الدليل بعض المراجع والمصادر العلمية التي يمكن للموجه أن يعتمد عليها في إثراء ذاته المهنية، حيثما يجد حاجة لذلك.

٤. تطويـــر رسالة كليات التربية وتوسيع مجالاتها لتستوعب في إطار دورها الجديد تطوير قطـــاع التوجيه التربوي من خلال توجيه جزء من البحوث التي يجريها أعضاء هيئات الـــتدريس بهـــا لهـــذا الغرض، كذا المشاركة الفاعلة في تقويم أداء الموجهين وتطوير الأدوات العلمـــية اللازمة لهذا الخصوص، والانطلاق من هذا العمل في تحديد حاجاتهم التدريبـــية، ومـــن ثـــم تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم في اتجاه المهام المرتبطة بدورهم الجديد الذي يفرضه عليهم مجتمع المعرفة.

# المراجـــع

## أولاً: المراجع العربية :


- الخلـــف، موســـى (٢٠٠٣) : العصـــر الجينومـــي: استراتيجيات المستقبل البشري ، عالم المعرفـــة(٢٩٤) (يوليو ٢٠٠٣).
- الرميحي، محمد (١٩٩٨) : ثورة المعلومات والإعلام الحائر ، دبي، مركز البيان للدراسات والبحوث.
- العمر، معن خليل (٢٠٠١): قضايا اجتماعية معاصرة ، العين، دار الكتاب الجامعي.
- بهـــاء الدين، حسين كامل (٢٠٠٠) : الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة، القاهرة، دار المعارف.

- **جابـــر، عـــبد الحمـــيد جابر** (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- **حارب، سعيد** (٢٠٠٠) : الثقافة والعولمة ، العين، دار الكتاب الجامعي.
- **حسني، فتحية محمد وسليمان، سعيد أحمد** (١٩٩٠) : الإشراف الفني في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بين التصور النظري والواقع الفعلي ، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- **خشـــبة، ســـامي** (٢٠٠٤) : " مجتمع المعرفة: استكشاف أولي ونظرة نقدية "، في مستقبل الثورة الرقمية: العرب والتحدي القادم ، كتاب العربي (٥٥) (يناير ٢٠٠٤).
- **ريفكـــن ، جيرمر** (٢٠٠٠) : نهاية عهد الوظيفة : نحسار قوة العمل العالمية ، وبزوغ حقبة مـــا بعـــد الســـوق . (تـــرجمة) الإمـــارات العربـــية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .
- **سليمان ، سعيد أحمد وآخرون** (٢٠٠١) : خبرات تربوية استكشافية ، العين ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- **سيد أحمد، عبد السميع وسليمان ، سعيد أحمد** (٢٠٠١) : التربية والمستقبل ، العين ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- **عـــبد الـــرازق، عـــبد الفـــتاح** (١٩٩٨) : " خصائص عصر المعلوماتية " في أسامة الباز (محرر) تحديات العلم والتكنولوجيا ، القاهرة مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.
- **علـــي، نبيل** (٢٠٠١) : " وراثة اللغة ولغة الوراثة "، في وجهات نظر ، السنة الثالثة (٢٧) (أبريل ٢٠٠١): ٢٢-٢٩.
- **ـــــــــ** (٢٠٠٤) : "عـــنف المعلومات..وإرهابها " ، في مستقبل الثورة الرقمية: العرب والتحدي القادم ، كتاب العربي (٥٥) (يناير ٢٠٠٤).
- **غنـــيم، محمد** .(١٩٩٨) : " المواد الجديدة المتقدمة" فى : محمد السيد سعيد (محرر) مبادرة للـــتقدم، اســـتيعاب التكنولوجـــيا المـــتقدمة فـــى مصر. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، ص ص ١٥١- ١٩٤ .

- كـاكو، ميتشـو (٢٠٠١) : رؤى مستقبلية: كيف سيغير العلم في حياتنا في القرن الواحد والعشرين ، ترجمة سعد الدين خرفان، عالم المعرفة (٢٧٠) (يونيو ٢٠٠١).
- ياسـين، عبد اللطيف (٢٠٠٠) : الاستنساخ بين العلم والدين ، دمشق، مطبعة اتحاد الكتاب العرب.
- يسين، السيد (١٩٩٥) : العولمة والطريق الثالث، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات.
- وزارة التربيـة والتعلـيم (٢٠٠٣):مبارك والتعليم: التعليم المصري في مجتمع المعرفة ، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Argyris, Chris (1964).** Integrating the individual and Organization- New York: Wiley 1964.
- **Avis, Jamis (1993).** Post Fordism Curricilim. Vocational Aspects of Education. Vol 42 (1) PP 3- 13.
- **Annan,K., (1997).** Speech delivered at the World Bank Conference, "Global Knowledge,97" Toronto, Canada, June 22,1997.
- **Borders, L. DiAnn (1995).** "The Good Supervisor ". Eric Digest. (ED372350).
- **Barr, A.S. (1931)** An Introduction to the Scientific Study of classroom Supervision. New York: A; lication .
- **Bobbit, F. (1913).** " Some General Principles of management Applied to the Problems of City School Systems. Chicago: The University of Chicago Press.
- **Newlon, J.H. (1923)** . "Attitude of the Teacher Toward Supervision." National Educational Association Proceedings, 61: 546- 549 .
- **Davar, Rustom S (1999).** Creative Leadership: The People Oriented Task Approach. London: UBSPD Publishers Distribution Ltd.
- **Dreeben , Robert (1967).** The Contribution of Schooling to learning Norms. Harvard Education of Review. Vol. 37, (2) Spring : PP 211- 237.
- **E., Pennisi (2000).** "Human Genome: Reaching Their Goal Early, Sequencing Labs Celebrate. Science 300-409.

- **Glickman, Carl D.et al (1998).** 4th ed. Supervision of Instruction: A Developmental Approach. U.S.A.: Allyn & Bacon.
- **Hargreaves, D. H.(2003).** School Management and Effectiveness in Developing Countries, London: Cassell.
- **Hart, Gordon, M. (1994).** " Strategies and Methods of Effective Supervision" Eric Digest (ED 372341).
- **Hoskinson, Ronald (1995) .** How Education Can Adapt to Changing Social Trends. In Crowson, R.L. et al (eds), The Politics of Education and the New Institutional . London. The Farmer press, PP: 136- 153.
- **Jones, Philip W. (1998).** Globalization and Demoratic Prospects for World Education. Comparative Education 34 (2) PP: 143- 155.
- **Kember, David (2000).** Action Learning and Action Research: (mproving the Quality of Teaching and Learning . London : Kogan page Limited .
- **Leddick, George R. (1994).** "Models of Clinical Supervision ' Eric Digest (ED 372340)
- **Lussier, Robert N. and Achna, Christopher F. (2001)** Leadership: Theory, Application and Skills. U.S.A: Sauth . Western College Publishing .
- **Lieberman , M. (1965).** Education as a Profession. New York : Prentice-Hall.
- **Layder, Derek (1993).** Ew Strategies in Social Research: An introducation Cambridge, MA: Basil Blackwell Inc.
- **MacBeath, John (edr,) (1998).** Effective School Leadership: Responding to Change. London : Sage Publication Comp.
- **Means, Barbara and Olson, Kerry (1997).** Technology and Education Reform: Studies of Education Reform. Upland, PA: Diane Publishing Co.
- **Mcgregor, Dauglas (1960).** The Human Sidede of Enterprise. New York Mcgraw-Hill.
- **Merian, Sharan B (1998).** Qualitative Research. California: Jossy-Bossy-Bass Inc.

- **Osborn, David et al. (1997).** " Is Technology Changing the Way We Should Teach and Learn ? A Special Issue about Education " The Washington Post Magazine, Feb. 2, 1997:pp. 8-35.
- **Ramsey, Paul (1999).** Fabricated man : The Ethics of Genetic Control, New Haven: Yale University Press.
- **Roethlisburger, F.J. and Dickson, W.J. (1949)** Management and Education. Cambridge: Harvard University press.
- **Smith, William & Fenstermacher, Gary D. (1999).**Leadership for Educational Renewal. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- **Stengel, Barbara S. and Tom, Alan R (1995).** " Taking the Moral Nature of Teaching Seriously" , The Educational Forum. Vol. 59, Winter, pp:15 4-163.
- **Sullivan, Susan and Glanz, Jeffrey (2000)** Supervision That Improves Teaching. Clifornia : Corwin press, Inc.
- **Sergiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (2000),** Supervision: Are Definition. New York: Megraw-Hill .
- **Watsion, Goodwin (1962),** " Five Factors in Moral " in: Goodwin Watson (ed), Givilian Moral. New York: Rinehart and Winston, Inc. PP: 30-47.
- **Wirth, Arthur (1983).** Productive Work and Learning- Teacher college Reader, (85) PP 43- 56 .
- **World Bank,** Supervision Mission Report, Feb. 21 to Mar. 6, 2004, World Bank, Cairo.



# إعداد معلم المواد الفلسفية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ( دراسة تقويمية )

د. سهام حنفى محمد الحنفى (*)

## ❖ مقدمة :

لقد حظى المعلم بمكانة سامية فى الأديان السماوية وعبر العصور والحضارات ، وهو أداة إصلاح المجتمع ، وتكوين الأجيال الصالحة ومهما حظى المعلم من مكانة فلن يوفى حقه فى الحياة . إنه ضرورة تربوية وأخلاقية واجتماعية ، وهو العنصر الفعال فى إكساب التلاميذ الخبرات الحياتية والمفاهيم العلمية والسلوك الصحيح ، وكما يقول عالم التربية " جون ديوى " إن المعلم المخلص هو الفنان الماهر الذى يعمل بعقله وعواطفه وقلبه الكبير ومداركه الواسعة واستعداداته وحيويته المستمرة من أجل بناء الأطفال والناشئين من تلاميذ المجتمع .

والمعلم بحكم موقعه فى العملية التربوية يقوم بعدة أدوار هامة ، فهو المخطط والمنفذ لتلك العملية ، حيث يحلل المنهج والكتاب المدرسى ، وهو الذى يصوغ الأهداف التدريسية فى ضوء الأهداف العامة للتربية ، فهو الأكثر قربا للتلميذ ، كما أن المكانة السامية للمعلم يترتب عليها مسئوليات وواجبات وهذه المسئوليات والواجبات لا يمكن أن تتحق إلا إذا توفرت لدى المعلم بعض الخصائص والصفات من أجل تحقيق الهدف من العملية التربوية التى تعتبر المعلم فيها أحد المدخلات التربوية الهامة .

وتمر الدول بتغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية سريعة المدى ، وعميقة الأثر ، وتحاول أن تشكل الإنسان الجديد على أرضها والمتجاوب مع عصره ، المتفاعل مع بيئته ، المرتبط بماضيه ، والناظر فى ثقة إلى مستقبله ، القادر على تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى مجتمعه ، وذلك بإعداد المواطنين القادرين على دفع عملية التنمية والقادرين على الاستفادة منها . ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم الذى هو عماد العملية التعليمية التربوية التى لابد منها لتحقيق أهداف التنمية والتى بغيرها لا تتحقق ، ولذلك ينبغى إدراك أهمية

---

(*) مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كلية التربية ببنى سويف – جامعة القاهرة .

إعداد المعلم وتأكيد هذه الأهمية من جانب العاملين فى الحقل التربوى والقائمين على إعداده (سعادة ، ١٩٨٥ : ١١٧) .

ومع تسارع التقدم فى مختلف مجالات الحياة تتعدد أدوار المعلم وتكثر مهامه فهو لم يعد ملقن للمعرفة وناقل لها فحسب وإنما هو مرب ومصلح اجتماعى ومرشد تربوى ونفسى وسلطة علمية متخصصة وميسر لبيئة التعلم ، وهو مطالب أن يثرى المناهج ويطورها ويحفز التلاميذ ويهيئ لهم بيئة جيدة للتعلم ويسهم فى تنمية شخصياتهم فى جميع مجالات نموها العقلى والجسمى والوجدانى والاجتماعى ، ولا جدوى فى أحسن المناهج إعداداً وأفضلها محتوى ما لم يقم على تنفيذها معلم جيد فيترجمها إلى واقع وسلوك وخبرات ، فيتفاعل معه تلاميذه وتنمو شخصياتهم وتصقل خبراتهم وتتسع مفاهيمهم ومداركهم وتتحسن طرق تفكيرهم وأساليب حياتهم ، وإن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة وما تنطوى عليه من العناصر والأسباب العديدة كالمناهج الصالحة والإدارة المدرسية الجيدة والوسائل المعينة المناسبة والمبانى المجهزة تجهيزاً جيداً تظل مشكوكاً فهيا ما لم يهيأ لها معلم كفء معد جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً ( على حسين ، ١٩٨٩ : ١٣ ) .

وتشغل قضية إعداد المعلم وتدريبه بال المربين والمسئولين عن قطاع التربية والتعليم فى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ، إذ أن هذه القضية معنية بالدرجة الأولى بمسألة بناء الفرد والمجتمع حاضراً ومستقبلاً ، فضلا عن ارتباطها بالتغيير الاجتماعى فى اتجاه مستويات طموح المجتمعات ، ولذلك يرون أن المعلم يجب أن يكون مواطناً نشطاً بحيث يكون قادراً على أن يقوم بدور قيادى تعليمى فى المجتمع وأن يوجه الناشئين ليكونوا مواطنين صالحين ، ويرتبط قضية إعداد المعلم بالتحليل العلمى الواضح لأدواره فى العملية التربوية ، وبخصائص النظام التعليمى الذى يعمل المعلم فى إطاره ، وبخصائص المرحلة التى يدرس فيها بصفة خاصة ، لذلك يمكن القول أن تقدير المدخلات النفسية والاجتماعية اللازمة لإعداد المعلم وتحليلها وبناء البرامج اللازمة لاستغلالها من أهم العوامل اللازمة للإعداد السليم لتحقيق المخرجات المطلوبة ( سعادة ، ١٩٨٥ : ٩١ ) .

وينطلق التجديد فى مجال إعداد المعلمين من الإيمان بأن التعليم فى أى مجتمع إنما يقرره مستوى ارتقاء مؤهلات المعلم وكفاياته ويكمن فى تشجيع المعلم على المشاركة فى القيام بممارسات جديدة ، بدلا من تطويعه للممارسات السائدة فى المدرسة بنمطها التقليدى ،

فالتطورات التى حدثت فى العقود الثلاثـة فى المجالات الاقتصاديـة والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التى فرضت على المعلم – وبالتالى على المؤسسات التى تقوم بإعداده – الخبير والموجه ودور الباحث العـلمى الذى يتصدى لمعالجة المشـكلات التربوية بمنهجيـة علمية ودور المصمم للمادة التى يدرسها ودور وسـيط التغيير والتطوير الاجتماعى ودور الأخصائى التكنولوجى ودور المعـلم الذى يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل والمشارك فى بنـاء المدرسة كمؤسـسة تربويـة ودور المجـدد الذى يخلق المناخ التجديدى المساعد على الإبـداع والابتكـار ودور المواكـب لمتطلبات التعـلم الذاتى والتربيـة المستمرة ( جمعية المعلمين الكويتية ، ١٩٨٩ : ١٠ ) .

ومن يدقـق النظر فى السـياسات الحاليـة فى مجال إعـداد المعلم فى العـالم العربى يجـد أنهـا لا تعكس بقدر كبير الاتجاهـات الحديثـة أو القضايا العالميـة المعاصرة فى هذا لمجال التى يفرضها التغـير الثقـافى والاجتماعى والاقتصادى وما يستتبع ذلك من مستجدات تعـززها وتفرضها ثـورة المعلومات أو التفجر المعرفى الذى يحدث فى بنيـة المعرفة الإنسانية والثـورة التكنولوجية المعاصرة ، ويمكن القـول أن معظـم التجديـد فى إعداد المعلم غالباً ما ينصب على جانب واحـد رئيسى هـو محتوى البرامج الخاصة بالإعداد من حيث إثرائـه بالمضامين الحديثـة التى يتـم استخدامها فـى العلـوم والثقافـة الإنسـانية ويستتبع هـذا الإثـراء فى محتوى البرامج ، إعـادة النظـر فى توزيع المحتـوى على جوانب عملية إعداد المعلم .

ويتفق معظم التربويين على أن عملية إعداد المعلم تشتمل على ثلاثة جوانب : الأول خاص بالمادة التى يقوم المعلم بتدريسها ، والثانى خاص بدراسات تربوية ونظرية وعملية تمكن من تنظيم الخبرات التعليمية وتسهل عملية التعليم / التعلم ومواجهة المواقف المتغيرة أثناء عمله اليومى ، والثالث خاص بحصول المعلم على قدر من الثقافة لعامة يمكنه من معرفة البيئة والمجتمع الذى يعيش فيه .

هذا عن المعلم بصفة عامة ، أما عن معلم المواد لفلسفية موضوع البث الحالى فيجب أن يلم بكيفية الاعتماد على المعرفة المستقاه من العلوم الاجتماعية لتخطيط برنامج شامل للتدريس ، وأن يكون على وعى بالمكونات الكبرى والأهداف الخاصة بالإطار العام للعلوم الاجتماعية والتاريخية ، وأن يفهم تطور الدراسات الفلسفية متضمنا تاريخها والاتجاهات المعاصرة فى

الميدان ، وأن يكون على وعى بالموضوعات والتراث المهنى فى هذا المجال ، وأن يتلقى تدريبا فعالا يتصل بالمسئوليات المهنية لمعلمى الدراسات والمواد الفلسفية ، كما أنه فى حاجة إلى فهم معنى الثقافـة فى المجتمع وتأثير القيم الثقافية على توقعاتنا ومعتقداتنا وسلوكنا ، واكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لفهم وتحليل وتطبيق المعلومات والأفكار والمفاهيم الضرورية للمتعلم لاتخاذ القرار ، وإنطلاقاً من السعى لتطوير برامج إعـداد المعلم وفى ضوء نتائج البحوث والدراسات ، وكذلك فى ضوء الاتجاهات والقضايا العالمية المعاصرة فى العالم بأسره آخذين فى الاعتبار أن إعداد المعلم أصبح من الأمور الهامة فى حياة المجتمع ( ملكة حسن ، ١٩٩٥ : ١٨٧ ) .

من أجل ذلك كله وجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تجدد من برامجها وتطويرها وتأخذ بالاتجاهات الحديثة التى تمكن المعلم من أداء أدواره فى المجتمع وفى المدرسة ، فالإعداد العلمى والتربوى والمهنى للمعلم يساعد على نجاحه فى أداء مهامه ورسالته فى التنشئة والتربية والتعليم ( على حسين ، ١٩٨٩ : ١٦ ) .

وإذا نظرنا إلى عملية إعداد المعلم من منظور تنموى نجد أن الجودة فى برامج الإعداد والتكامل بين مكوناتها تساعد كثيرا فى تطوير أداء المعلم لمجمل أدواره فى العملية التعليمية وبخاصة فى ظروف القصور وضعف الامكانات فى فرض عمليات تدريب المعلم أثناء الخدمة .

### ❖ مشكلة الدراسة :

إن الثورة المعرفية التى نعيشها الآن قد أظهرت عدداً من المشكلات التى تعترض عمليات إعداد المعلم ، كما أن القرن الذى نعيشه أتى بتغيرات علمية وتكنولوجية تتطلب إعداد المعلم بصورة تجعله قادراً على مجابهة هذا الخضم من التحديات ، وإنطلاقا مما سبق واستناداً إلى ما تم الإطلاع عليه من أدبيات تناولت موضوع الدراسة الحالية يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

١ – ما هو الواقع الحالى لعملية إعداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية وما هى الملامح الأساسية لهذه العملية ؟

٢ – ما هى أهم الاتجاهات الحديثة فى التربية بصفة عامة وفى عملية إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة ؟

٣ – ما هى نقاط الضعف فى البرامج الحالية لإعداد معلم المواد الفلسفية فى ضوء انعكاسات الاتجاهات العالمية المعاصرة على التربية وبصفة خاصة إعداد معلم المواد الفلسفية ؟

٤ – ما التصور المقترح لاستراتيجية لتطوير عملية الإعداد الحالية ؟ وما هى مرتكزات التطوير وأبرز جوانبه ؟

## ❖ أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١ – مسح الواقع الراهن لعمليات إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية بجمهورية مصر العربية .

٢ – التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسها على التربية بصفة عامة وعلى عملية إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة .

٣ – تقويم الواقع الحالى لعملية إعداد معلم المواد الفلسفية فى جمهورية مصر العربية للتعرف على نقاط الضعف والقوة فى البرامج الحالية .

٤ – اقتراح استراتيجية لتطوير عملية الإعداد فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

## ❖ أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها تتطرق إلى موضوع على درجة من الأهمية بمكان، حيث أن إعداد المعلم ذا أثر فعال فى التكوين الثقافى والعلمى والتربوى والمهنى ، حيث تعدل من اتجاهاته إلى المهنة وإلى النمو الذاتى ومواصلة التعلم من أجل التعليم كما ترجع أهمية الدراسة أيضا إلى عدة عوامل يمكن إيجازها فيما يلى :

١ – محاولة الباحثة رسم صورة لواقع عملية إعداد معلم المواد الفلسفية فى جمهورية مصر العربية بما فيها من ملامح وما تشتمل عليه نقاط القوة والضعف .

٢ – معالجة الباحثة لقضية من قضايا العصر ألا وهى إعداد المعلم فى عصر أطلق عليه عصر التفجر المعرفى وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، عصر تتقادم فيه المعرفة بسرعة كبيرة مما يحتم على الفرد مواكبة التقدم الحادث من حوله .

٣ – مسح الباحثة لعدد كبير من الاتجاهات العالمية المعاصرة فى عملية إعداد المعلم الكفء لتعليم وتربية عقول المستقبل .

٤ – اقتراح الباحثة استراتيجية تربوية لعملية إعداد المعلم تأخذ فى اعتبارها المرتكزات الحديثة عالميا فى هذا المجال وتنطلق من الواقع الحالى بعد تلافى ما يشوبه من نواحى القصور عملا على الإنماء التربوى وفقاً لمعايير التربية الدولية .

٥ – تعمل الدراسة الحالية كتغذية راجعة يمكن فى ضوء نتائجها إعادة النظر فى برامج الإعداد الحالية .

٦ – تفتح الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تتناول تطوير إعداد المعلم فى المواد الدراسية الأخرى بجمهورية مصر العربية .

## ❖ منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة فى دراستها هذه المنهج الوصفى الذى يتناول بالوصف والتحليل نظام إعداد معلم المواد الفلسفية فى كلية التربية جامعة القاهرة ببنى سويف تمهيداً لتقويم برنامج الإعداد هذا على ضوء الدراسات السابقة وأدبيات التربية فى هذا المجال والاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التربية بصفة عامة وعلى نظم وبرامج إعداد المعلم بصفة خاصة .

## ❖ إجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على أسئلتها ستتبع الباحثة الخطوات الآتية :

أولا : إجراء دراسة مسحية للواقع الحالى لبرنامج إعداد معلم المواد الفلسفية فيما يتصل بـــ :

١ – نوع البرنامج والمنحى المتبع .

٢ – شروط الالتحاق .

٣ – مدة الدراسة .

٤ – جوانب الإعداد الكمي والكيفى .

ثانيا : الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسات هذه الاتجاهات على التربية بصفة عامة وعلى إعداد معلم المواد الفلسفية بصفة خاصة .

ثالثا : تقويم البرنامج الحالى لإعداد معلم المواد الفلسفية فى كلية التربية – جامعة القاهرة كنموذج لباقى البرامج .

رابعا : تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير عملية الإعداد الحالية .

## ❖ حدود الدراسة :

ستقتصر الدراسة على تقويم أحد برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بجمهورية مصر العربية وهو البرنامج المطبق بكلية التربية – ببنى سويف – جامعة القاهرة مقر عمل الباحثة .

## ❖ تعريف المصطلحات :

**١ – إعداد المعلم :**

جاءت كلمة إعداد من " أعد " أو " هيأ " و " جهز " ( بدوى ، ١٩٨٠ : ٢ ) . ومن هذا المنطلق يعنى إعداد المعلم فى كليات التربية التهيؤ للتدريس والاستعداد له كما يعرف إعداد المعلم بأنه جميع الأنشطة والخبرات التى من شأنها إعداد وتنمية من سيقومون بعملية التعليم من خلال زيادة قدراتهم فى العمل وزيادة ثقافتهم وتنميتها وتطويرها .

وتعرف الباحثة إعداد المعلم بأنه " عملية إكساب المفاهيم والمعارف والمهارات اللازمة للمعلم حتى يتمكن من التعامل مع البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة التخصص " .

## ❖ الدراسات السابقة :

**١ – دراسة رجب عبد اللطيف (١٩٨٨) :**

هدفت الدراسة إلى بيان الاتجاهات المعاصرة فى إعداد معلم التعليم الأساسى والتعرف على دور كليات التربية فى إعداد المعلم ورفع كفايته وكيفية جذب العناصر المتميزة لمهنة التدريس . ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج من أهمها : إعادة النظر فى تطوير المناهج التربوية بكليات التربية وربط سياسة القبول بكليات التربية بالحاجات الفعلية لوزارة التربية والتعليم والتدريب على استخدام طرق التدريس الفعالة والمتطورة فى التحقيقات المختلفة .

**٢ – دراسة على حسين (١٩٨٩) :**

هدفت الدراسة إلى مسح الواقع الراهن لعمليات إعداد المعلم بدولة الإمارات واقتراح استراتيجية لتطوير عملية الإعداد على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة . ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتصل بمعلمة رياض الأطفال ومعلم المرحلة الابتدائية ومعلم الإعدادية والثانوية من أبرزها نقص الوزن فى الجانب التخصصى ( الأكاديمى ) وكذلك افتقار برامج الإعداد إلى التكامل الداخلى بين محتوياتها .

**٣ – دراسة محمد خضراوى (٢٠٠١) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم وتدريبه فى جمهورية مصر العربية بالمقارنة بإعداد المعلم وتدريبه فى ألمانيا ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه فى عملية إعداد المعلمين للمدارس الثانوية الأكاديمية بين مصر وألمانيا من حيث المقررات الأكاديمية والثقافية ، إلا أن هناك اهتمام بالجانب العملى ( التربية العملية ) فى إعداد المعلم فى ألمانيا ، حيث يدرس الطلاب المعلمون ما بين ثمان إلى عشر ساعات أسبوعيا ولمدة عام ونصف ، بالإضافة إلى أنهم يحصلون على ٦٠% من بداية مراتبهم الذى يتقاضون عند ممارستهم المهنة أثناء فترة التربية العلمية .

**٤ – دراسة على موسى (١٩٩٥) :**

هدفت الدراسة إلى كشف التطور التاريخى لتربية المعلمين بالمملكة العربية السعودية وإلى تحسين تربية المعلم فى المملكة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : وجود نقص فى إعداد الطلاب الملتحقين بمعاهد إعداد المعلمين والاهتمام بالكم على حساب الكيف، فى عمليات الإعداد وأوصت الدراسة بضرورة جذب العناصر الجيدة للتدريس ، وكذلك ضرورة التحول من الناحية الكمية إلى الناحية الكيفية فى إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية .

**٥ – دراسة صلاح عبد الحميد (١٩٨٩) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إتباع برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بكل من دولة الإمارات والبحرين للاتجاهات التربوية الحديثة فى إعداد المعلم ، وكذلك بيان أوجه الاتفاق والاختلاف فى نظم الإعداد ، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود ازدواجية فى إعداد معلم الفصل بالإمارات ، حيث يتم إعداده عن طريق برنامجين هما التأهيل التربوى التابع لوزارة التربية ، والثانى برنامج كلية التربية جامعة الإمارات ، ومن النتائج أيضا وجود أوجه تشابه بين مكونات برنامج إعداد معلم الفصل فى كل من الإمارات والبحرين ذلك لاحتوائهما على الأبعاد الثلاثة لعملية إعداد المعلم : الثقافى والتخصصى والتربوى ووجود فروق فى الأوزان النسبية بين مكونات هذه البرامج .

وهناك من يرى أنه ينبغى أن يركز البرنامج على الثقافة العامة العريضة للمعلم ، دون أن يتجاهل المعرفة المتخصصة ، ولكن دون مبالغة فى التركيز على مادة التخصص ، ودون أن يكون هناك ازدواجية بين الإعداد المهنى والإعداد التربوى .

ويؤكد عبد الله عبد الجواد على التوازن بين المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية فى برامج الإعداد بحيث لا يطغى جانب على آخر وأن يتم توزيع الساعات المقررة للإعداد بعد خصم ساعات التدريب الميدانى ( التربية العملية ) بنسبة ٦٥ : ١٠ : ٢٥ على الترتيب .

## ❖ الإطار النظرى :

**مقدمـــة :**

تعتبر رسالة التربية والتعليم من أهم الرسائل وأعظمها شأنا وأكثرها أثراً فى بناء المجتمعات ورقيها ، فهى ليست مجرد أداء آلى يمارسه أى فرد حيثما توفرت لديه قدرات معينة أو بقدر ما عنده من علم ولكنها رسالة لها أصولها وعلم له مقوماته ومواهبه ، وإعداد المعلم يمثل أساسا هاما للعملية التربوية ككل لأن المعلم هو المسئول الأول عن عملية تكوين الأجيال وإعدادها للحياة بمجالاتها المتنوعة وهو القائم على نقل التراث الثقافى بين الأجيال ، كما أن دور المعلم لا يقف عند حد توصيل بعض مواد المعرفة إلى تلاميذه ولكنه يتخطى ذلك إلى تربيتهم على أن يكونوا إيجابيين تجاه ما يواجههم من مشكلات ، وإلى مساعدتهم على تكوين الاتجاهات العلمية والعملية وإلى تربيتهم على التسامح ، وعلى تقدير حرية الفرد فى عقيدته ، باعتبار ذلك من الشئون الشخصية للإنسان ( نجدات الصالحى ، ١٩٧٣ : ١٤ ) ، ولذا ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن المعلم لا يعلم بمادته وطريقته فحسب ، وإنما بشخصيته وسلوكه وعلاقاته مع تلاميذه، وما يضرب لهم من مثل أعلى وقدوة طيبة ، وما يثيره لديهم من تشجيع يدفعهم دائما إلى الأمام .

**١ - سمات المعلم فى التربية الحديثة :**

ونظرا لتعدد أدوار المعلم فى التربية الحديثة ومسئولياته تجاه تلاميذه فإنه يجب أن يتحلى بمجموعة من السمات ويقوم بمجموعة من المهام التى تضمن الأداء الأمثل الذى يتناسب ومسئولياته المتعددة ومنها :

- يمنح تلاميذه حرية ابتكار الحلول واستنتاجها وتطويرها .
- يسمح للتلاميذ بتجريب ما يقترحونه من مفاهيم وآراء للتحقق من صلاحيتها العامة .
- يشجع التلاميذ على تطوير أساليبهم الخاصة بالبحث والتفكير الابتكارى المبدع .
- يهيئ الفرص للتلاميذ للمشاركة والمبادرة الفعالة فى عملية التعلم .

- يركز على تطوير العموميات والمبادئ لدى التلاميذ تاركا لهم حرية اقتراح واختيار التفاصيل وبناء أفكارهم كما يريدون .
- ينوع ويكثر من المهام التربوية التى يكلف التلاميذ بها لتوفير مزيد من المرونة والحرية فى اختيار ما يريدون وما يتوافق مع رغباتهم وقدراتهم المختلفة .
- يوفر مزيداً من الأنشطة العلمية لتمكين التلاميذ من تطبيق معرفتهم النظرية واختيارها .
- ينوه عادة بإنجازات المفكرين العظام للأمة ويحث التلاّميذ على الإقتداء والتحلى بصفاتهم .
- يقوم بتوضيح وتفسير المفاهيم الجديدة حال حدوثها أو فى مناسبتها .
- يشير فى تدريسه عادة للمهارات أو الكفايات الفذة التى أظهرها المربون السابقون فى مجال المعرفة التى يتعلمها التلاميذ ( المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠ : ٩ ) .

**٢ - أهمية إعداد المعلم وتدريبه للاضطلاع بأدواره :**

يعد المعلم نظاماً شاملا فى حد ذاته وذلك للاعتبارات التالية :

**( أ ) يجب أن ينظر إلى دور المعلم فى علاقته بكل مكونات الموقف التعليمى ( الكتب ، نظريات التعليم ، المعدات ، والأجهزة .. إلخ ) .**

(ب) التفرقة التقليدية بين إعداد المعلم قبل التخرج وتدريبه أثناء الخدمة تصبح غير ذات موضوع ويصبح التدريس عملية مستمرة متطورة نامية .

( ج) أصبح إعداد المعلم متجها نحو بلوغ هدف قائم على أساس تنمية المهارات المطلوبة من المعلم لكى ييسر تعلم التلاميذ ( سعادة ، ١٩٨٥ : ١٠٠) وبذا يصبح نظام إعداد المعلم هدفاً إلى تنمية المعلمين الذين لديهم المعرفة والمهارات والاتجاهات التى تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم فى إطار الأهداف التى يرجى بلوغها ( Rosner, 1972 : 18 ) والعمليات التى يمر بها هذا النظام والقراءات والمناقشات وأنواع السلوك التى يمر بها المعلم فى محاولته لاكتساب ما هو ضرورى من المعرفة والمهارات والاتجاهات ، ومكونات هذا النظام هى الوحدات التعليمية ( المقررات والموديولات ) الضرورية لتنظيم

وتوجيه العمليات المحددة لبلوغ الأهداف المرجوة ونتائج النظام هم المعلمون الذين يتخرجون فى هذا النظام ، وتقويم نجاح هذا البرنامج هو مدى نجاح المتعلمين فى اكتساب المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات .

( د ) أهمية إعداد معلم المستقبل : إن قضية إعداد معلم المستقبل ليست جديدة على المسئولين أو الباحثين أو الدارسين ، فمنذ أن أصبحت عملية التعليم بعامة ، والتدريس بخاصة مهنة من المهن المتخصصة التى يعدلها فى كليات ومعاهد وجامعات ، أصبحت هذه القضية الشاغل لكثير من الباحثين والمسئولين عن التربية على جميع المستويات التعليمية ( ظافر ، ١٩٨٩: ٣٥ ) لأنها قضية التربية نفسها ، حيث إنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة ، وخاصة إن وظيفة المعلم فى عالمنا المعاصر لم تعد مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة والبحث والتقصى وبناء الشخصية الإنسانية السوية ، كما تتطلب قدرات ومهارات فى الإرشاد والتوجيه وفن التدريس ، كما أن من طبيعة عمل المعلم أن يواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة اجتماعية وفلسفية ونفسية ، كما يواجه توسعاً هائلا فى حجم المعرفة الإنسانية .

ويمكن القول بأن أية جهود تبذل لتحسين أى جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدى إلى التقدم العالمى المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم ( البراز ، ١٩٨٩ : ١٨٢ ) .

**٣ – واقع إعداد معلم المستقبل فى مصر :**

نظرة متفحصة إلى برامج إعداد المعلمين فى الوطن العربى يتضح منها وجود جوانب إعداد معلم المستقبل أكاديميا ومهنياً وثقافياً وشخصياً كأفكار ومسلمات ، بينما كثير من هذه الجوانب غائبة فى الممارسة العملية ، فمثلا نجد أن التنسيق ضعيف بين القائمين على تعليم الجانب التخصصى ، والقائمين على تعليم الجانب المهنى أو الثقافى ، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد ، بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة ، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة من المواد الدراسية المنفصلة ، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء الامتحان فيها بل غالبا ما تخفى عن الطالب مبررات ودواعى دراسة الموضوعات التى تعلمها أو ممارسة الأنشطة التى قام بها ( راشد ، ١٩٩٦ : ٨٦ ) .

ومن المعروف أن أولى المهام المطلوبة من المعلم هى تنفيذ المنهج المدرسى بمفهومه الواسع الحديث ، ولتحقيق ذلك ينبغى تزويد المعلم أثناء الإعداد بمهارات تساعده على القيام ببعض الفعاليات الأساسية كالتخطيط لعملية التعليم التى تتجلى فى قدرة المعلم على تحديد الأهداف السلوكية المعرفية والمهارية والوجدانية والتعرف على عناصر المنهج التى يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف ، والعمل على تهيئة الخطط المناسبة والمرنة لتهيئة المجال لعملية التعلم ، ولكن يجرى الاهتمام فى كليات التربية على الأهداف المعرفية أكثر من غيرها ، وهذا ينعكس بدوره على واقع عملية التعليم فى مدارسنا ، حيث غالبا ما نراه يقدم هذه المعلومات فى أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ ، ويهمل المستويات الأخرى متذرّعا بنوعية الكتب المقررة ومطالب الامتحانات وغيرها .

وكذلك تعجز برامج كليات التربية عن تزويد الطالب – المعلم بمهارة التعلم الذاتى ، الأمر الذى يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التى تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمى والتكنولوجى فى العصر الحديث ، كما إن هذه البرامج تبالغ فى الدراسات النظرية ولا يحظى الجانب العلمى التطبيقى بالقدر الكافى من الاهتمام ، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك الكليات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده وما يواجهه فى حياته العملية ، ولا شك أن هذا ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره فى عملية التعليم (بشارة، ١٩٨٦: ١١٢) .

**٤ – حاجة المجتمع إلى معلم يواكب العصر :**

إن مجتمعنا يحتاج إلى معلم يواجه مسئوليات تربية الأعداد الكبيرة التى تطرق باب التعليم فى الوقت الحاضر والتى ستتطلب المزيد منه فى المستقبل ، وتتجلى التحديات أمام هذا المعلم فى أنه رغم مسئولياته بتربية الأعداد الكبيرة من المتعلمين ، إلا أنه مطالب بأن يهتم بالنمو المتكامل لشخصية كل متعلم ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فى تدريسه ويتدرج فى تعليمه لتلاميذه ويجعلهم يطبقون فى حياتهم العملية ما يتعلمون فى حجرات الدراسة ( حجر ، ١٩٨٠ : ٦ ) .

إن مجتمعنا يحتاج إلى معلم يستند اختباره وإعداده وتدريبه إلى أساس عريض من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار فى إطار من المبادئ المهنية والصحية ، ففى ذا العصر الذى تتجدد فيه المعرفة وتتراكم بمعدلات هائلة تفرض على المعلم أن يكون قادراً على استيعاب أكبر قدر من المعرفة فى تخصصه بالدرجة الأولى وفى التخصصات المختلفة بالدرجة الثانية، وكذلك أن يكون قادرا على تنمية خبرات المتعلمين المختلفة، بل وقادراً على تغيير سلوكهم فى الاتجاهات

المنشودة وتعويدهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر ، كما أن مجتمعنا الذى يعيش وسط المعرفة المتزايدة يتطلب معلما قادراً على استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة التى تيسر استيعاب هذه المعرفة بقدر أكبر وفى وقت أقل وبكفاءة عالية فى نفس الوقت فإن التكنولوجية التعليمية الحديثة أصبحت ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ؛ فضلا عن أن مجتمعنا الذى يعيش التغير من داخله ومن حوله بمعدلات سريعة ومتزايدة يتطلب معلما يؤمن بالتغير كحقيقة وضرورة فى آن واحد ، وبالتالى يكون له دور ايجابى فى توجيه هذا التغير لصالح التنمية الفعالة للمتعلمين .

إن مجتمعنا فى حاجة إلى المعلم المسلم الذى يؤمن بأن الأصول الإسلامية المتمثلة فى كتاب الله عز وجل وسنة نبيه الكريم بحق ينابيع غنية بالقيم والمبادئ والتوجهات السليمة يجب أن ينهل منها الطالب قدر استطاعته فيكون النشء القدوة الصالحة فى الأقوال والأفعال ويربى فيهم القيم والمبادئ الإسلامية الحقة مثل إتقان العمل والإخلاص فيه والعدالة فى معاملة الآخرين والثقة بالنفس والتواضع والصبر والرحمة والتسامح والحكمة وحسن المظهر وغيرها من القيم الإسلامية الرفيعة ، وكذلك فإن مجتمعنا يحتاج إلى المعلم الواعى المستنير الملم بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية وعلى دراية بكل القضايا التى تشغل الرأى العام المحلى والعالمى ويساهم بتفكيره فى إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات وتلك القضايا ( راشد ، ١٩٩٦ : ١٨ ) .

**٥ – اتجاهات وأساليب إعداد المعلم :**

تتم عملية إعداد المعلم وفقا لاتجاهات وأساليب ونظم عديدة منها القديم والحديث ويمكن حصر هذه الاتجاهات فيما يلى :

- الاتجاه التقليدى Traditional
- الاتجاه الذى يركز على الاهتمام بالمتعلم Oriented - Learner
- الاتجاه المتمركز حول المعلم Teacher - Oriented
- الاتجاه الذى يؤكد على التكامل فى برنامج الإعداد Integration of Preparation
- الاتجاه القائم على الجمع بين الفروع المعرفية Interdisciplinary
- الاتجاه البرجماتى Pragmatic
- الاتجاه القائم على الكفايات Competency - Based

هذا وستعرض الباحثة أسلوب الإعداد القائم على الكفايات وأسلوب النظم نظرا لحداثتها فى هذا المجال .

**( أ ) أسلوب النظم فى إعداد المعلم :**

يتم التعامل فى ضوء مدخل و أسلوب النظم مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمى على أنه يشكل نظاماً متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التى تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام المتكامل عامة فى أسلوب النظم من أربعة أجزاء هامة هى المدخلات والعمليات والتغذية الراجعة ( البزاز ، ١٩٨٩ : ٢٠٠ ) .

**١ – المدخـــلات :**

وهى مكونات النظام وتشمل جميع العناصر التى تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من هذه المدخلات ، وفى نظام إعداد المعلم يعتبر كل من برنامج الإعداد والأهداف المنشودة والمقررات الدراسية والأساليب التدريسية والأنشطة الطلابية والوسائل التعليمية والطلاب والأساتذة أعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين وعمادة الكلية والإداريين والمبانى والتجهيزات والملاعب والقاعات والمكتبة وغيرها من مدخلات هذا النظام التعليمى .

**٢ – العمليـــات :**

وهى مجموعة الأفعال والتفاعلات والعلاقات التى تحدث بين مكونات النظام ( المدخلات ) فمن العمليات التى تحدث فى نظام إعداد المعلم عمليات التدريس التى يقوم بها الأساتذة وما يتم فيها من مناقشات وتفاعلات ، وأيضا علاقة هؤلاء الأساتذة بطلابهم سواء داخل قاعات الدراسة أم خارجها ، وكذلك علاقة الأساتذة والطلاب بعمادة الكلية والعاملين فى إدارة الكلية ، ومن هذه العمليات كافة الأنشطة الطلابية التى يمارسها الطلاب سواء كانت أنشطة عملية أم ثقافية أم رياضية أم اجتماعية أو أى نوع من أنواع هذه الأنشطة ، ومن هذه العمليات أيضا كافة الامتحانات والاختبارات وأساليب التقويم بأنواعها المختلفة .

**٣ – المخرجـــات :**

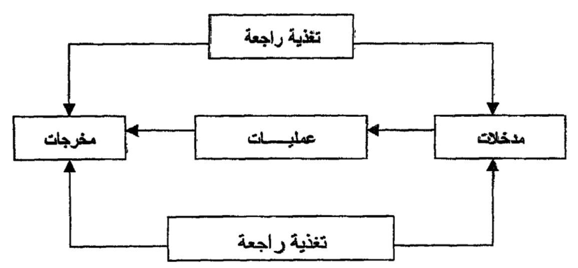
وهى النتائج النهائية التى يحققها النظام ، أى الأهداف التى يحققها هذا النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التى تمت بين المدخلات ومخرجات نظام إعداد المعلم هى الأهداف التى يرجى تحقيقها وعلى رأسها إعداد معلم كفء وماهر ذى مواصفات مرغوبة فى ضوء الأهداف

المرجوة من برامج الإعداد وأيضا من المخرجات الإسهام الفعلى فى إجراء البحوث والدراسات التربوية والنفسية ، وكذلك الإسهام فى تطوير التعليم بالتعاون مع الإدارات التعليمية والتعاون فى مجالات التدريب والمساهمة فى حركة التأليف والترجمة والمساعدة فى تنشيط الجوانب الثقافية والفكرية فى المجتمع وغيرها من الأهداف التى يسعى نظام إعداد المعلم إلى تحقيقها .

**٤ – التغذية الراجعة :**

يمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التى تأتى نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها فى ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام وهى تقدم المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها وتبين مراكز القوة والضعف فى أى عملية من العمليات المشار إليها سلفاً ، ومن خلال ذلك يمكن إجراء التغيير و التعديل أو التطوير المناسب ، وبالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية والتأكد من أن المتعلم ينفذ كل الأفعال المكلف بها .

**شكل (١) أسلوب النظم فى إعداد المعلم ( راشد ، ١٩٩٦ : ٤٩ )**




**(ب) أسلوب الإعداد القائم على الكفايات :**

من المهم جدا فى العملية التربوية الوصول إلى مجموعة من الكفايات الخاصة بعمل المعلم تكون مرشدا ودليلا له فى أداء عمله وفى نموه المهنى وتعينه على بلوغ أهدافه وفى السنوات الأخيرة بدأ الاتجاه يتعزز نحو إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات وبخاصة فى الولايات المتحدة ، حيث تبنت كليات التربية نموذجا نظريا للتعليم يصلح لمعظم المواقف التعليمية، ويمكن للمعلم أن يحقق بواسطته ما يلى :

١ – نشاطات تعليمية منظمة وملائمة لمستويات وحاجات التلاميذ .

٢ – نظرة فاحصة ونقدية للمنهج الدراسى .

٣ – طرق مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ ونموهم .

ويعد برنامج تعليم المعلم القائم على الكفاية أساساً تنظيمياً لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع إتاحة المجال للتطبيق وهو يستهدف التقدم والتطور الذى يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين فى فصولهم ووعيهم بواجباتهم المهنية والإسهام المتزايد فى المعرفة (الخطيب ، ١٩٧٨ : ١٩) ، وبرنامج تعليم المعلم القائم على الكفاية يحدد الكفايات التى يعرضها الطالب ويجعل من السهولة بمكان أن تكون المعايير واضحة التطبيق فى تقييم كفايات الطالب ويجعله مسئولا وراء هذه المعايير والكفايات المشار إليها ( Welch, 1975 : 21 ) وتستخدم ثلاثة معايير لتحديد مستوى الطالب فى تحقيق هذه الكفايات وتقويمها ( سعادة ، ١٩٨٥ : ١٠٣).

١ – معايير خاصة بالمعرفة وتستعمل لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب .

٢ – معايير خاصة بالأداء وتستخدم لتقويم نوع السلوك التعليمى لدى الطالب الذى يستخدمه فى التدريس .

٣ – معايير خاصة بالتنمية والنتائج وتستعمل لتقويم فاعلية تدريس الطالب عن طريق التعرف على مدى النمو العقلى والوجدانى والمهارى للطلاب .

**٦ – أهداف برامج إعداد المعلم بصفة عامة :**

***تهدف برامج إعداد المعلم إلى تحقيق ما يلى :***

١ – تنمية كفايات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق لمبدأ استمرارية المرور فى الخبرات .

٢ – تحديث خبرات المعلمين وتطويرها .

٣ – مساعدة حديثى العهد بالمهنة لتيسير انتظامهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم .

٤ – تعويض نواحى القصور فى إعدادهم الأساسى .

٥ – تعريف المعلمين بما يستجد من تغيرات فى بنية التعليم ومناهجه وأهدافه .

٦ – تدريب المعلمين على حل المشكلات التربوية والمهنية التى يواجهونها أثناء العمل (الخطيب، ١٩٧٨ : ١٦) .

وتشمل جوانب النمو العلمى والمهنى الجوانب التالية :

***الجانب العلمى :***

وتشمل الإعداد الأساسى وبرامج التدريب المتخصصة فى الموضوعات الدراسية .

***الجانب التربوى :***

وتشمل القراءات والندوات التربوية وبرامج التدريب أثناء الخدمة والدراسات التربوية التجديدية والإنعاشية .

***الجانب الثقافى :***

وتشمل القراءات العامة والزيارات والرحلات والندوات والمحاضرات الثقافية ( سعادة ، ١٩٨٥ : ٩٩ ) .

**٧ – أهداف برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية :**

يؤدى إعداد المعلمين بكليات التربية إلى إحداث تغيرات مرغوبة فى سلوك وشخصية ومعارف ومهارات واتجاهات المعلم الذى يعد نفسه لمهنة التدريس ( عبد الجواد ، ١٩٩٣ : ٣ ) وبتحقيق هذه التغيرات تحقق سياسة إعداد المعلمين أهدافها التخصصية والمهنية والثقافية .

**( أ ) الإعداد التخصصى ( الأكاديمى ) :**

وهو إعداد الطالب – المعلم فى مادة تخصصه التى سيقوم بتدريسها فيما بعد وتزويده بمفاهيم وأساسيات عمله حتى يصبح على مستوى عال من القدرة الأكاديمية، مما يساعد على تأدية عمله بنجاح فى المادة التى سوف يتخصص فيها فيما بعد ( Page, et al., 1979 : 8 ) فالمعلم يجب أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منها حتى يكون معلما ناجحا خاصة أن الانفجار المعرفى أدى إلى زيادة كبيرة فى المعرفة من حيث الكم والكيف (جلال ، ١٩٨٩ : ٧) لذلك خصصت كليات التربية نسبة كبيرة لتدريس المواد الأكاديمية بنسبة تتراوح ما بين ٥٤,٨% و ٥٧,٩% فى الأقسام التربوية من البرنامج الكلى الذى يدرس فى هذه الكليات ( جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ : ١٢٠ ) .

**( ب ) الإعداد المهنى :**

يتضمن كل ما يحتاجه المعلم من معرفة صحيحة بأصول مهنته وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال مع عملية التعليم ( عبد الخالق وموسى ، ١٩٩٩ : ٥٠ ) ، فالإعداد المهنى للمعلم ركناً أساسياً من أركان الإعداد المتكامل له حيث تشتمل الثقافة المهنية للمعلم على

إكسابه أسرار مهنة التدريس وأصولها (أبو غريب، ١٩٩٩: ٦١٩) ، ويشتمل الإعداد المهنى على نوعين من المقررات النظرية والعلمية (صالح، ١٩٩٣: ٦١٩). أما المقررات النظرية فتقسم إلى مقررات تربوية تشمل مدخل العلوم التربوية وتاريخ التربية والتعليم وأصول التربية والتربية المقارنة والتخطيط التربوى والمناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس والتربية ومشكلات المجتمع والتربية الصحية ومقررات نفسية وتشتمل على مدخل العلوم السلوكية وعلم النفس التربوى وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعى والصحة النفسية، أما المقررات العملية فيقصد بها التربية العلمية التى يقوم بها الطلاب فى السنة الثالثة والرابعة بذهابهم إلى المدارس للتدريس.

**( ج) الإعداد الثقافي :**

يعد المعلم بحكم عمله وسيطا ثقافيا وناشرا للمعرفة ، ولذلك يعتبر تحقيق كليات التربية لأهدافها الثقافية شرطاً أساسياً لمهنة التدريس ، لأنها تساعد المعلم على نيل ثقة التلاميذ واحترامهم والتأثير فيهم ، فالثقافة العامة للمعلم تساعده على نضوج شخصيته واتساع إدراكه مما يخلصه من حرج التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق .

وإذا كان الجانب الثقافى هاماً بالنسبة لمعلمى جميع المواد فإنه أكثر أهمية بالنسبة لمعلم المواد الفلسفية ، حيث يتطلب إعداده أن يكون ملماً بقدر وافر من الثقافة العامة بحكم طبيعة المادة الدراسية التى يدرسها فهو مطالب بإعداد الطالب إعداداً اجتماعيا وثقافيا ليكون عضواً فعالاً ومواطناً صالحاً ويكون ملماً بمعرفة الثقافة الإنسانية العامة ( صالح ، ١٩٩٣ : ٦١٩ ) .

وهناك من يفصل بين الإعداد المهنى والإعداد التربوى بحيث يقتصر الإعداد المهنى على التربية العملية أو التدريب الميدانى والإعداد المتصل بالتدريب على مهارات التدريس مثل المكون المهنى مقسم إلى قسمين : قسم أكاديمى وقسم مهنى .

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قامت الباحث بما يلى :

**أولا : مسح الواقع الحالى لبرنامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكلية التربية [!]**

١ – نوع البرنامج والمنحى المتبع :

تعد كليتى التربية والآداب المصدر الوحيد لإعداد المتخصصين فى المواد الفلسفية (الفلسفة) فى مصر ، وفى ظل نظام تكليف خريجى كليات التربية فقط كان خريجوا كلية التربية

---

[!] انظر ملحق (١) والخاص بخطة الدراسة بشعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية ببنى سويف ، جامعة القاهرة .

يعينون أولا ثم يسد العجز فى المعلمين من كلية الآداب أو العلوم أو غيرهما من الكليات ، والمنحى المتبع فى إعداد المعلم بكليات التربية فى مصر هو المنحى التكاملى وهو المنحى الذى يتزامن فيه الإعداد الأكاديمى والمهنى ولا يبعد فيه الطالب المعلم عن مدة تخصصه ومدة الدراسة بالبرنامج أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة من الشعبة الأدبية أولا ثم الشعبة العلمية .

**٢ – شروط الالتحاق :**

يعتبر النجاح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة شرطا أساسياً للالتحاق بالبرنامج سواء فى كلية التربية أو كلية الآداب ، كما يشترط حصول الطالب على ٧٥% من المجموع الكلى للمواد الفلسفية فى الثانوية العامة .

**٣ – مدة الدراسة :**

مدة الدراسة أربع سنوات فى السنة الثالثة والرابعة بتدريب الطالب المعلم على التدريس بالمدارس الإعدادية والثانوية .

**٤ – جوانب الإعداد :**

وفقاً لبرنامج التربية العملية المعمول به بالكلية يدرس الطالب وفقاً لخطة الدراسة بكلية التربية (١) ٣٧ ساعة فى السنة الأولى ، ٤١ ساعة فى السنة الثانية ، ٤٠ ساعة فى السنة الثالثة، ٤٠ ساعة فى السنة الرابعة وتشمل هذه الساعات الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية والتربوية لأعداد المعلم .

**ثانيا : الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها التربوية :**

هذا وتتأثر التربية بصفة عامة وبرامج إعداد المتخصصين فيها بالاتجاهات التربوية السائدة فى كل عصر وغالبا ما تكون هذه الاتجاهات وليدة للاتجاهات العالمية والمحلية المعاصرة، ولذلك ستعرض الباحثة لهذه الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التربية فى الجزء التالى من الدراسة تمهيدا لتقويم عملية إعداد معلم الفلسفة فى ضوء هذه الاتجاهات .

**١ – الاتجاهات العالمية المعاصرة :**

ومن يتتبع ويرصد التغيرات السريعة والمتلاحقة فى عالمنا المعاصر بمجالاته المختلفة من سياسة واقتصاد وتربية وعلوم متطورة وتكنولوجيا يمكن أن يلاحظ ما يلى :

- أننا نعيش عصر المعلوماتية بمعنى الكم والكيف الهائل فى عمليات التدفق المعرفى .

- الجودة والتميز نتيجة للتنافس الشديد بين الأمم فى عمليات الانتاج سواء على مستوى السلع فى عصر السماوات المفتوحة أو على مستوى العنصر البشرى الهيمنة العلمية والاقتصادية والسياسية نظراً لوجود قوة واحدة فى العالم تمتلك عناصر السيطرة من سلطان ومال وأعمال وقدرات فائقة تمكنها من فرض هذه الهيمنة .
- الثورة التكنولوجية السريعة وضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق والذى نتج عنه سيادة القيم المادية على حساب القيم الروحية والأخلاقية .
- العولمة بمعنى أن العالم كله يعتبر قرية كونية صغيرة بفضل وسائل الاتصال والمواصلات الحديثة والتطور التكنولوجى الهائل الذى يكاد يفقد الإنسان آدميته .
- زيادة حجم العنف والعنف المضاد على مستوى العالم نظراً لانتشار القيم المادية وضعف تكوين وسمات الشخصية الإنسانية فى مواجهة تحديات العصر ومشكلاته .

**٢ – الانعكاسات التربوية للاتجاهات العالمية المعاصرة :**

وقد انعكست هذه الاتجاهات العالمية المعاصرة بدورها على كل مظاهر الحياة من تعليم وسياسة واقتصاد وسكان وبيئة ومجتمع وعلاقات بين الأفراد والدول .. ولعل من أبرز هذه الانعكاسات ما طرأ على التربية العالمية من تغيرات كاستجابة لهذه الاتجاهات ، وفى هذا المقام يمكن أن نرصد مجموعة من الآثار التربوية لهذه الاتجاهات العالمية المعاصرة والتى يمكن رصدها وتلخصيها فيما يلى :

- اعتماد التعلم الذاتى كواحد من أهم أسلحة المتعلمين فى مواجهة ثورة المعلومات والتدفق المعرفى .
- اعتماد التدريب المتواصل فلسفة للإعداد المهنى المتكامل للمهنيين والأخصائيين فى المجتمع البشرى الحديث .
- اعتماد الجودة والتميز فى التعليم وبالتالى فى برامج إعداد المعلم ، بمعنى تزويد المعلم بالمفاهيم والمعلومات والحقائق العلمية والأكاديمية فى مجال تخصصه وإكسابهم المهارات والكفايات الأكاديمية والتربوية التى تضمن تمكنه من هنا التخصص وجودة أدائه فى البيئة المدرسية والصفية على حد سواء .

- الأخذ بمفهوم العولمة شكلا ومضمونا فى التربية بصفة عامة وفى برامج إعداد المعلم بصفة خاصة بحيث تعتمد التربية الدولية كمبدأ من مبادئ الإعداد الثقافى للمعلم بصفة عامة ومعلم المواد الفلسفية والدراسات الاجتماعية بصفة خاصة نظرا لما تقوم به هذه المواد من أدوار فى تشكيل شخصية الطلاب وإيمانهم بالحق والعدل والديمقراطية وأهمية الأخلاق لكل من الفرد والمجتمع والتعاون الدولى وتقبل الآخر واحترام ثقافات الشعوب .
- تضمين برامج إعداد المعلم فى مراحل التعليم المختلفة المواد الدراسية والأنشطة التعليمية التى تنمى التفكير العلمى والإبداع لدى الناشئة .
- الاهتمام بجوانب إعداد المعلم الأربعة بالتوازن المطلوب الذى يجعل من المعلم مصدراً للمعلومات ومولداً للمعرفة Information Generator ودائرة معارف متنقلة .
- احتواء برامج إعداد المعلم على المواد والمهارات الخاصة بعصر العولمة الجامحة مثل اللغات الأجنبية والكمبيوتر .
- الاهتمام بالثقافة السياسية المتعلقة بالعمل القومى والمحلى مع القيادات القومية والمحلية والمؤسسات السياسية ومتابعة بعض القضايا العالمية عملا بمبدأ " فكرا عالميا ونفذ محلياً " Think globally and act Locally " .

**ثالثا : تقويم البرنامج الحالى فى ضوء انعكاسات الاتجاهات المعاصرة على التربية :**

وبعد مسح الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التربية بصفة عامة وعلى عمليات إعداد المعلم وبرامجه بصفة خاصة ستقوم الباحثة بالإجابة على التساؤل الخاص بتقويم البرنامج الحالى لإعداد معلم المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة القاهرة ببنى سويف كنموذج ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيه .

وفى هذا الصدد قامت الباحثة بما يلى :

( أ ) حساب الأوزان النسبية لمكونات الإعداد الأربعة : الأكاديمى ، التربوى ، الثقافى ، المهنى، وذلك بهدف تقويمها فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

(ب) رصد نتائج التقويم .

( ج) تقديم التوصيات فى ضوء نتائج التقويم هذا .

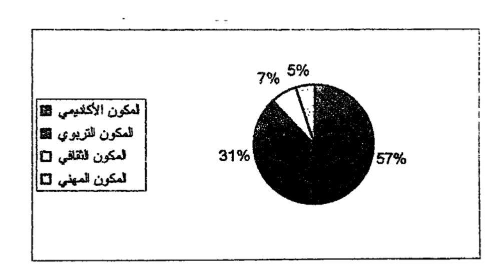
( أ ) الأوزان النسبية لمكونات الإعداد :

قامت الباحثة بحساب عدد الساعات المخصصة لكل مكون من مكونات الإعداد لكى تستخرج منها الأوزان النسبية لكل مكون من المكونات والتى يوضحها الجدول التالى :

جدول (١) عدد ساعات مكون الإعداد والأوزان النسبية لها

| المكونـــــــات | عدد الساعات | النسبة المئوية (الوزن النسبى) |
|---|---|---|
| المكون الأكاديمى | ٩٣ | %٥٧ |
| المكون التربوى | ٥٠ | %٣١ |
| المكون الثقافى | ١٢ | %٧ |
| المكون المهنى | ٨ | %٥ |
| اجمالى عدد الساعات | ١٦٣ | %١٠٠ |

ويمكن تمثيل الجدول السابق بالرسم البيانى التالى ( شكل ٢ ) :




وفـيما يلـى ملاحظـات الباحـثة على برنامج الإعداد بصفة عامة وعلى كل مكون من المكونات بصفة خاصة .

**ملاحظات عامة على برنامج الإعداد :**

- لا يقوم برنامج إعداد معلم المواد الفلسفية على فلسفة تربوية واضحة بمعنى أنه لا يتبع أسلوب إعداد المعلم القائم على الكفايات أو أسلوب المدخل المنظومى ، بمعنى افتقار البرنامج إلى منحى أيديولوجى تربوى يبنى على ضوئه .
- وجود خلل فى الأوزان النسبية لمكونات الإعداد يتمثل فى نقص الوزن النسبى للمكون الأكاديمى ، وكذلك المكون الثقافى والمكون المهنى فى حين توجد زيادة فى الوزن النسبى للمكون التربوى .
- لا يتضمن برنامج الإعداد بصفة عامة أية مقررات تتصل بالعولمة ودور المواد الفلسفية لمواجهة تحديات العصر الجامحة .
- افتقار البرنامج للمواد التى تتصل بالثقافة المعلوماتية والتى تؤدى بدورها إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للحصول على المعلومات ومعرفة خصائصها وأوجه الإفادة منها والقدرة على حسن استثمارها ( جعفر عبد النبى : ٤٣ ) .
- خلو الخطة من المواد المدعمة أو المساندة لمجال التخصص ( المواد الفلسفية ) مثل مهارات التعلم ، التفكير العلمى ، العلاقات الدولية ، التطبيقات العملية للفلسفة والتى يمكن أن تحد من جمود الدراسة النظرية وتيسر عملية تعلم المواد الفلسفة .
- خلو برنامج الدراسة من المواد التى تنمى التعلم الذاتى لدى الطالب المعلم مثل مشروعات البحوث البيئية وكتابة التقارير الميدانية والتعيينات الحرة والزيارات الميدانية وكتابة التقارير والملخصات عنها .

**ملاحظات الباحثة على مكونات البرنامج بصفة خاصة ( كل مكون على حده ) :**

- ***المكون الأكاديمى أو التخصصى :***

- إغفال المكون الأكاديمى للمواد التى تخفف من صعوبة وجمود التخصص مثل مادة علم النفس والحياة ، الفلسفة والمجتمع المعاصر أو المواد الاختيارية التى يمكن أن يدرسها الطالب من تخصصات أخرى ( عملا بمبدأ الدراسات البينية Inter disciplinary Approach ) .

- هـناك مـواد دراسـية يمكـن إضافتها لهذا المكون مثل الفلسفة والعولمة ، الإنسان وتحديات العصر ، الثقافة الملعوماتية ، مبادئ التفكير الناقد .

- يلاحـظ على المواد التخصصية عـدم وجود علاقـات توافقيـة أو ارتباطات قوية فـيما بيـنها هـذا من جانب وبين المواد التى يدرسـها الطالب بالثانوية العامة من جانـب آخـر ، وعـدم وجـود الارتـباط القوى ، هـذا يجعل الطالب يتبع نفس اسـتراتيجية الـتعلم القائم على الحفظ التى كان يتبعها فى الثانويـة العامـة ويطبقها علـى مـواد برنامج الإعداد فى الكليـة ، وهـذا يعنى تدعيم التكوين الكمى للطالب المعلـم دون الاهـتمام بالتكويـن الكيفى للبنيـة المعرفيـة والاحتفاظ الأكثر دواما وفاعلية بالمعلومات .

- البرنامج الحالى مصمم لإعداد معلم الفلسفة وعلـم الاجتماع فى وقت واحد ، بمعنى أن نصـف السـاعات المخصصـة للمكون الأكاديمى لأعداد معلم الفلسـفة ونصفها الآخـر لأعداد نفس المعلم لتدريس علم الاجتماع ، أى أن المكون الأكاديمى لكل من مدرس الفلسفة وعلم الاجتماع هو ٢٨ ساعة فقط فى مادة التخصص ، وهذا القدر لا يكفـى على الإطلاق لإعـداد معلم الفلسفة أو معلـم علـم الاجتماع ، فى حين كان يمكـن أن يكون هناك برنامجان إحداهما لإعداد معلم الفلسـفة والآخـر لإعداد معلم علم الاجتماع .

- يلاحـظ علـى المكون الأكاديمى أيضا افتقاره للتدرج ، بمعنى انتقال الطالب المعلم انتقالاً منطقياً فى خطة دراسته من المواد السهلة نسبياً إلى المواد الصعبة فالأصعب ، فعلى سبيل المثال يقدم البرنامج الحالى ( مادة الفلسفة السياسية ) فى الفصل الدراسة الـثانى من السنة الثانية ، وهذه المادة يصعب استيعابها بواسطة الطلاب المستجدين وكـان يمكـن تقديمها فى السنة الرابعة ، أى بعد تمكن الطالب المعلم نسبيا فى مادة التخصـص وخاصـة أن الطالب لم يدرس علم السياسة ، أو أية مادة مشابهة لها في المـرحلة الـثانوية ومما يزيد الموضوع صعوبة إن طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بالكلـية ليسـوا كلهم من الشعبة الأدبية فى المرحلة الثانوية ، أى أن هناك نسبة من هؤلاء الطلاب الذين يتخرجون من الشعبة العلمية والتى لا تدرس بها مواد الفلسفة أو علم الاجتماع فى الثانوية العامة .

- ***المكــون التربــوى :***

- يلاحـــظ زيادة الوزن النسبى لهذا المكون ، حيث بلغت نسبته ٣١% من اجمالى عدد ســاعات برنامج الإعداد وهو بذلك قد تخطى النسب العالمية المتعارف عليها ، حيث أنه يجب ألا يزيد عن ٢٠% .

- يلاحظ وجود مواد تربوية حشوية فى هذا المكون مثل الصحة النفسية وتاريخ التربية والتربــية المقارنـــة إلـــى آخره من المواد التربوية التى تقل عن نظيراتها من المواد إسهاما فى عملية إعداد المعلم .

- يلاحـــظ أن المـــواد الدراســية التى تخدم المعلم فى أدائه بالمدرسة مثل مادة تطوير المـــناهج وتقويم المنهج غير موجودة بالخطة رغم اشتراك جميع المعلمين رغم تباين تخصصاتهم كأعضاء فى لجان تشكلها الوزارة لبناء وتقويم وتطوير المناهج .

- ***المكــون المهــنى :***

- يلاحـــظ أن هذا المكون لا يحظى بالاهتمام الكافى ، حيث نال ٥% فقط كوزن نسبى من إجمالى عدد ساعات برنامج الإعداد ، وربما يقال إن فترة التربية العملية المتصلة بـــالمدارس تعويض هذا النقص من حيث الكم فإن الباحثة تأخذ على التربوى منه فى عملية إعداد معلم المواد الفلسفية من هذه المأخذ .

- كـــثرة إعـــداد الطـــلاب فى مجموعات التربية العملية مما يقلل من الاستفادة الفردية المرجوة .

- الإشـــراف غـــير الفعـــال من جهة الجهات المعنية من وزارة التربية ، أو من كلية التربية.

- الافـــتقار إلـــى بـــرامج أو مـــواد ممهدة للتربية العملية فى برنامج إعداد المعلم مثل الـــتدريس المصغر ، أو الورش الدراسية لمناقشة التفاعل الصفى ومقومات التدريس الفعـــال وضبط البيئة الصفية مما يجعل مردود التربية العملية مردوداً جيداً ويتجه بها إلى المنحى التطبيقى ودراسة الحالة .

- عدم تدريب الطلاب المعلمين فى المدارس على مجمل أو معظم أدوار المعلم ، وكذلك غياب الرؤى الواضحة فى المدارس بشأن الاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاساتها

علـــى التربية والتعليم فى مصر مما يجعل هذه المدارس جديدة فى المبنى وقديمة فى الفحوى أو المحتوى والوظائف والأدوار .

- عدم القدرة على تطبيق المستحدثات فى المدارس وفى برامج تدريب الطلاب وتمسك الإدارة المدرسية والتوجيه بوزارة التربية بالقديم ومقاومة التغيير والخوف من تجريب الحديـــث ممـــا يجعل العملية التربوية بأكملها روتينية وتعتمد فقط على التلقين وحفظ الطلاب للمعلومات ولهثهم وراء إجابة أسئلة امتحانات السنوات السابقة وتخمينها .

- *المكـــون الثقـــافى :*

- تلاحظ الباحثة نقص الوزن النسبى للمكون الثقافى ( ٥% فقط ) .
- اقتصار المكون الثقافى على اللغة واللغة الانجليزية فقط .
- كـــان يمكـــن أن يتضـــمن هـــذا المكون مواد دراسية تنمى مهارات الحياة والتفاعل الاجـــتماعى لدى الطالب المعلم وتزويده بمهارات التفكير الناقد والثقافة الكوكبية التى تمكـــنه من تقبل الآخر وتنقية الثقافة وتحليل السلوك والتوعية بمعطيات العصر والتى تمكـــنه مـــن التمسك بعقيدته وتنقية ثقافته من الشوائب الوافدة دون تحقير أو ازدراء للثقافات الأخرى .
- يخلـــو هـــذا المكـــون مـــن مـــادة الكمبيوتر أو استخدام الانترنت فى الحصول على المعلومات .

**(ب) نتائـــج التقويـــم :**

ويمكن تلخيص أهم نتائج التقويم فيما يلى :

- عدم قيام برنامج الإعداد على فلسفة تربوية واضحة .
- وجود خلل فى الأوزان النسبية لمكونات الإعداد وأيضا فى كل مكون على حده .
- لا يتضـــمن بـــرنامج الإعداد أية مقومات تتصل بالعولمة أو دور المواد الفلسفية فى مواجهة تحديات العصر ومعالجة قضاياه .
- افـــتقار الـــبرنامج للمـــواد التى تتصل بالثقافة المعلوماتية أو المواد المدعمة لمجال التخصص أو المواد التى تيسر عملية تعلم المواد الفلسفية .

- خلو البرنامج من المواد التى تنمى التعلم الذاتى لدى الطالب المعلم .
- عدم مراعاة مبدأ التتابع والتدرج فى خطة الدراسة بالبرنامج .
- تركيز المكون التربوى على المواد ضئيلة العائد على عملية إعداد المعلم .
- خلــوه مــن المــواد التى تخدم المعلم فى مستقبله المهنى مثل مادة تخطيط المنهج ، وتطوير المنهج وتقويم البرامج التعليمية .
- اقتصار الجانب المهنى على التربية العملية فقط مع وجود الكثير من نقاط الضعف فى برنامج التربية العملية الحالى .
- خلو المكون الثقافى من المواد التى تنمى التفكير الناقد والثقافة العالمية واحترام الآخر واقتصار هذا المكون على اللغة العربية والانجليزية فقط .

## ( ج) توصيــات الدراســة :

بناء على ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج تقدم الباحثة التوصيات التالية :

١ – ضــرورة إعداد معلم الفلسفة من خلال برنامج مستقل وإعداد معلم علم الاجتماع من خلال برنامج مستقل أيضا .

٢ – إعــادة الــنظر فــى مكونات إعداد معلم المواد الفلسفية بحيث يحدث التوازن المطلوب بين المكونــات الأكاديمــية والتربوية والثقافية والمهنية بالنسب التى تجمع عليها معظم الآراء التربوية المعاصرة وهى :

- التخصص الأكاديمى ٦٠%
- المكون التربوى ٢٠%
- المكون الثقافى ١٠%
- المكون المهنى ١٠%

٣ – إعــادة الــنظر فى خطة الدراسة الخاصة بمعلم المواد الفلسفية ، بحيث تشتمل على المواد التى تتفق والاتجاهات العالمية المعاصرة مثل العولمة والثقافة المعلوماتية ومهارات الحياة والتفكير الناقد إلى آخره .

٤ – ضــرورة مراعاة معايير التدرج والبنية المعرفية السابقة فى اختيار وتوزيع مواد الدراسة على السنوات الأربع بالكلية فى برنامج إعداد معلم الدراسات المواد الفلسفية .

٥ – ضـــرورة احتواء المكون التربوى على مواد دراسية تخدم الطالب المعلم بعد تخرجه وأثناء ممارســته للمهــنة مــثل المواد التربوية ذات الطابع الميدانى والتى تتصل بطبيعة عمله وأدواره فى البيئة المدرسية مثل الإدارة الصفية ، المناهج ، طرق التدريس ، الاختبارات الــتربوية ، التقويم ، الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية وعلم النفس التعليمى وتكنولوجيا التعليم .

٦ – ضرورة اعتماد الجودة والتميز كمعيار لإعداد برنامج معلم المواد الفلسفية فى كليات التربية وخضــوع هــذا الــبرنامج للتقويم والاعتراف الأكاديمى الدولى Accreditation والتى تضمن هذه الجودة القائمة على أيديولوجية تربوية واضحة المعالم .

٧ – ضـــرورة الأخذ بمبدأ التدريب المتواصل والتدريب التعويضى ، بمعنى تقديم برامج تدريبية أكاديمـــية وتـــربوية نابعة من حاجات المعلمين وتعويض بعض نقاط الضعف فى برامج إعدادهم أو فى تكوينهم المهنى .

٨ – ضـــرورة العمل بمبدأ تنشئة جيل من المعلمين يؤمن بالتفكير العلمى كأسلوب لحل المشكلة والتفكــير الناقد كسلاح ذاتى للتأمل فيما يحيط به من ظواهر وإدراك معنى كوكبية التفكير ويؤمن بأن العــلم هو المفتاح الوحيد للتقــدم ، وأن رسالة المعلم رســالة " أمة فى واحد" A Teacher means many things . ويؤمن بأن التعليم ليس تلقين ويضع مبدأ " تُحدث معى سأمعك . أرنى سأفهم . شاركنى سأتعلم " موضع التنفيذ .

Talk to me, I will Listen; Show me, I will understand; Involve me, I will Learn .

٩ – أما فيما يتصل بخصوصية أدوار معلمى العلوم الاجتماعية فى المرحلة الثانوية فإنه يجب أن يســاعد بــرنامج الإعــداد علـــى تنمية القيم وإكساب الطالب المعلم عادات التفكير الناقد وتمحــيص مـــا يسمعه أو يشاهده أو يقرأه ويعود تلاميذه على مواجهة التحديات الحياتية الكثيرة وما يعترض حياتهم من مشكلات .

١٠– ضرورة أن يتصدى معلم العلوم الاجتماعية للأفكار الغربية والدخيلة على ثقافة الوطن لدى طلابــه ويدحــض علمـــيا ما قد يعلق بفكره من هذه الصراعات الفكرية نتيجة تعرضهم للتيارات الثقافية الوافدة والمتدفقة عبر الإنترنت .

١١- ضرورة تضمين برامج إعداد معلم الدراسات الفلسفية والمواد الاجتماعية المواد والأنشطة التى تمكن المعلم من الدفاع عن ثقافته والمحافظة على هويته الثقافية .

وفى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وما قدمت من توصيات تقترح الباحثة استراتيجية لإعداد معلم المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية بمصر على النحو التالى :

## رابعا : الاستراتيجية المقترحة :

وتتكون هذه الاستراتيجية من العناصر التالية :

١ - الطلاب الذين يلتحقون ببرنامج الإعداد ( كلية التربية ) Intake

٢ - مقومات الإعداد ومرتكزاته Parameters of Preparation

٣ - برنامج الإعداد فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة Programmes

٤ - تنفيذ برامج الإعداد Implementation of Programmes

٥ - تقويم مخرجات برامج الإعداد وتقديم التغذية الراجعة للجهات المسئولة Evaluation of Outputs

### ١ - الطلاب الذين يلتحقون ببرنامج الإعداد (كلية التربية ) :

***( أ ) سياسة القبول :***

لا توجد شروط خاصة بالالتحاق بكلية التربية ، حيث يوزع الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى على كليات الجامعة وفقاً للمجموع ويلتحق بكلية التربية طلاب من مختلف مستويات المجاميع ولا توجد مقاييس اتجاهات أو اختبارات وقدرات تطبيق على الطلاب المرشحين لكليات التربية .

وهنا تتطلب الاستراتيجية المقترحة أن يتم قبول طلاب الثانوية العامة الشعبة الأدبية والذين يوزعهم مكتب التنسيق على كليات التربية بقسم الفلسفة بشرط ألا يقل مجموعهم فى مادة الفلسفة عن ٧٥% وأن يكون لديهم الاتجاهات الموجبة للالتحاق بهذا القسم .

***(ب) مدة الدراسة :***

يجب أن تكون مدة الدراسة بقسم الفلسفة ٤ سنوات وفقا للنظام الحالى لكليات التربية ، أما إذا أخذ بنظام الساعات المعتمدة فيمكن أن تكون أقل من ذلك حسب المعدلات التراكمية لكل طالب وعدد المواد التى ينجزها الطالب .

**٢ – مقومات الإعداد ومرتكزاته :**

يجب أن يستند إعداد معلم الفلسفة على مجموعة من المقومات وهى :

( أ ) عدم الأخذ بمبدأ الثنائية فى الإعداد ، بمعنى أن يعد معلم الفلسفة وفقا لبرنامج مستقل عن برنامج إعداد معلم علم الاجتماع ، أو علم النفس عملا بمبدأ التمكن Mastery في التخصص .

(ب) أن يكون الإعداد فى كلية التربية بحيث تتوفر الامكانات المادية والبشرية اللازمة للإعداد الجيد للمعلم ، وهنا يجب الاهتمام بمعلم المعلم والبرامج الخاصة بالإعداد والمواد التعليمية والتقنيات التربوية وكافة التجهيزات .

( ج) يجب أن يكون الإعداد وفقا للنظام التكاملى ، بمعنى دراسة الطالب المعلم للمواد الأكاديمية جنبا إلى جنب مع المواد الثقافية والتربوية والمهنية .

( د ) يمكن لخريجى الآداب قسم الفلسفة أن يحصلوا على الدبلومة العامة فى التربية لتأهيلهم كمعلمين لمادة الفلسفة .

(هـ) إتباع فلسفة النظم Systems Approach فى عملية الإعداد .

**٣ – برنامج الإعداد وفقا للاتجاهات العالمية المعاصرة وانعكاسات هذه الاتجاهات على التربية واتجاهات وعمليات إعداد المعلم :**

ويمكن أن يتم هذا بواسطة :

( أ ) رصد الاتجاهات العالمية التى تطرأ على الساحة الدولية وما تسببه هذه الاتجاهات من قضايا وما تتطلبه من أساليب مواكبة .

(ب) تعديل برنامج الإعداد وإثرائه طبقا لهذه الانعكاسات .

( ج) حفظ التوازن المطلوب بين مكونات الإعداد الأربعة تبعاً للأوزان النسبية لهذه المكونات عالمنا .

( د) أن يتم الاعتراف الأكاديمى ببرنامج إعداد معلم الفلسفة Accreditation .

**٤ – تنفيذ برامج الإعداد :**

ولكى يتم تنفيذ الإعداد بكلية التربية بطريقة فعالة فإنه يجب :

( أ ) الاهتمام بمعلم المعلم وتوفير الكوادر التدريسية المعاونة .

(ب) الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للبرنامج والتى تخدم إعداد الطالب المعلم وتعويده على استخدامها فى المدرسة بعد تخرجه .

( ج) استخدام أساليب التدريس المصغر Microteaching قبل قيام الطلاب المعلمين بالتربية العملية فى مدارس التدريب لتهيئتهم للتدريس بهذه المدارس .

( د) إعداد خطة الدراسة بقسم الفلسفة بحيث يتدرج الطالب المعلم فى دراسته وفقا لنموه المعرفى، وكذلك تبعا لترتيب المواد وتتابعها Scope and Sequence .

(هـ) أن يوضع لكل مادة يدرسها الطالب المعلم توصيفا Course Description يوضح في عنوان المادة والمتطلبات أو المواد التى يجب أن يكون قد درسها قبل دراسة هذه المادة Pre - requisites وأهداف المادة وبنود وأساليب تقويم دراسة الطلاب لهذه المادة والمراجع والكتب الرئيسية لها والمراجع والكتب المساعدة لدراستها .

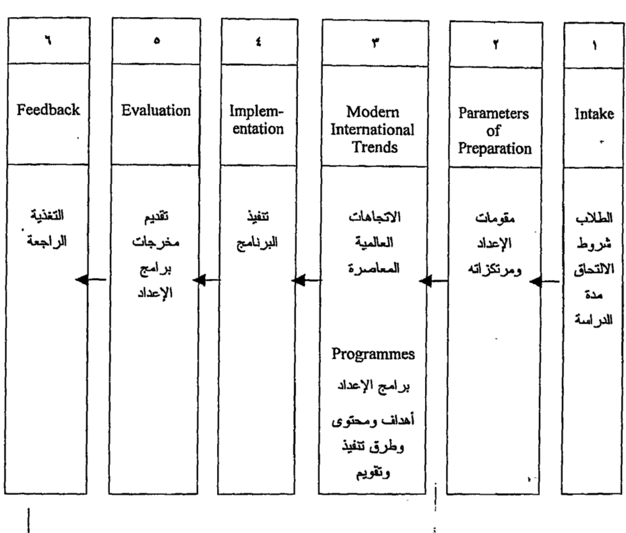
( و ) أن يستفيد الطالب المعلم من الاختبارات التى يؤديها فى مواد البرامج ، بمعنى حصوله على التغذية الراجعة اللازمة لتعديل أساليب واستراتيجيات تعلمه .

**٥ – تقويم مخرجات البرامج ( نواتج البرنامج ) :**

تتمثل نواتج البرامج فى ما يقوم به المعلم من أداءات وما اكتسبه مس مهارات سواء معرفية أو تدريسية ، وهذا يتطلب بدوره عملية متابعة الخريجين فى سوق العمل ، أى فى المدارس الثانوية التى يوزعون عليها ، وعن طريق الاستبيانات والمقابلات مع المشرفين التربويين ومديرى المدارس يمكن التعرف على مستوى أداء الخريجين ومدى الرضا عن هذا الأداء لدى المؤسسات التربوية ، وبذلك يمكن تعديل بعض مكونات البرنامج حتى يصل مستوى أداء الخريجين إلى المستوى الذى يؤهلهم للنهوض بعملية تدريس الفلسفة فى مدارس وزارة التربية ، بحيث يتم تعديل برنامج الإعداد كل أربع سنوات ، أى بعد دورة كاملة من دورات الإعداد ، وبعد عملية التقويم يمكن إعادة النظر فى كل مدخلات البرنامج من طلاب وأساتذة وعمليات وبرامج وتجهيزات وحوافز مادية ومعنوية ومواد تعليمية مساعدة وتكنولوجيا تعليم .. إلخ .

هذا ويوضح الشكل التالى معالم هذه الاستراتيجية المقترحة :

شكل ( ٣ )


١
Intake
الطلاب
شروط
الالتحاق
مدة
الدراسة
٢
Parameters of Preparation
مقومات
الإعداد
ومرتكزاته
٣
Modern International Trends
الاتجاهات
العالمية
المعاصرة
Programmes
برامج الإعداد
أهداف ومحتوى
وطرق تنفيذ
وتقويم
٤
Implem-entation
تنفيذ
البرنامج
٥
Evaluation
تقديم
مخرجات
برامج
الإعداد
٦
Feedback
التغذية
الراجعة
فلسفة الإعداد
الاتجاهات العالمية المعاصرة
وبرامج الإعداد
التقويم
التغذية الراجعة

## الخاتمــة

وفى النهاية فإن كل ما يقترحه الفرد من أفكار أو مفاهيم يحتاج إلى أن يصبح واقعا فى صورة ممارسات حقيقية وإعداد المعلم لا يمكن أن يتم بطريقة فعالة أو يواكب العصر ما لم تكن كل مدخلات الإعداد المادية والبشرية متوفرة تماما وأن تتضافر الجهود من أجل التنمية التربوية الشاملة الذى يمكن المعلم من آداء أدواره بكفاءة وفاعلية فى مجتمع عالمى شديد التنافس تتسع فيه الفجوة بين التقدم والتخلف بسرعة هائلة .

## المراجــع

### أولا : المراجع العربية :


- **أحمد إبراهيم شكرى** (١٩٨٠) : المعلم ومتطلبات إعداده فى الحياة المعاصرة ، مجلة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، ع ٦ .
- **أحمد الخطيب** (١٩٧٨) : تدريب المعلمين المبنى على أساس الكفايات ، رسالة المعلم ، عمان ، ع ١ ، ص ١٩ .
- ــــــــــ (١٩٧٨) : محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربى ، رسالة المعلم ، عمان ، ع ٣ ، ص ١٦ .
- **أحمد زكى بدوى** (١٩٨٠) : معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- **أدهم الصواف** (١٩٧٧) : أساليب ووسائل التدريب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية ، الورشة التعليمية فى عمليات وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، القاهرة ، ص ١٦٣ .
- **المركز العربى للتدريب التربوى** (٢٠٠١) : الحلقة النقاشية لمسئولى التدريب التربوى فى دول الخليج العربى .
- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** (١٩٨٠) : المعلم فى إطار استراتيجية التربية العربية ، مطبعة التقدم ، القاهرة .
- **بديع محمود القاسم** (١٩٧٣) : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الأولى فى العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

- **جامعة عين شمس– كلية التربية(١٩٩٠)**: معلم المرحلة الثانوية التقرير النهائى، ص١٢٠.
- **جبرائيل بشارة (١٩٨٦)** : تكوين الملم العربى والثورة العلمية التكنولوجية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط ١ .
- **جمعية المعلمين الكويتية (١٩٨٩)** : المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربى، ص ١٠.
- **حكمة البزاز (١٩٨٩)** : اتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين ، رسالة الخليج العربى ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ع ٢٨ .
- **رجب الكلزة وحسن مختار (١٩٨٧)** : المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ص ٢٩٨ .
- **رفيقة محمود (١٩٧٧)** : تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها ، مجلة التربية ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية ، ع ٢٧ ، ص ٣٤ .
- **زكى محمود هاشم (١٩٧٢)** : الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف .
- **سعيد حسن حسين (١٩٦٩)** : دراسات فى الاشراف الفنى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- **شاكر محمد فتحى (١٩٩٠)** : تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربية بدائل مقترحة ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠ التاسع ، الثروة البشرية فى مصر ( تحديات القرن الـ ٢١) ، ص ٨ .
- **صلاح عبد الحميد مصطفى (١٩٨٩)** : إعداد معلمى الفصل فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين ، دراسة مقارنة ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، ج ٢٢ ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .
- **عايدة أبو غريب وآخرون (١٩٩٨)** : قضايا تطوير إعداد معلم التعليم العام ومعلم الدراسات الاجتماعية ، بحث مقدم إلى المؤتمر القومى لإعداد المعلم .
- **عبد الغنى النورى (١٩٨٦)** : التخطيط لإعداد المعلم وتدريبه فى البلاد العربية ، التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة ، ص ٥٧ .

- **عبد الفتاح حجاج** (١٩٨٣) : اتجاهات فى إعداد معلم المرحلة الأولى وموقع التجربة القطرية منها ، كلية التربية ، جامعة قطر ، ع ٢ .

- **عبد الفتاح جلال** (١٩٨٩) : ورقة عمل ، مؤتمر التعليم الجامعى بين الحاضر والمستقبل ، القاهرة ، جامعة القاهرة .

- **عبد الله عبد الجواد** (١٩٩٣) : التحليل المهنى لدور أو وظيفة المعلم ، أسيوط ، البرامج التربوية لإعداد المعلم بكليات التربية ، ص ٣ .

- **عبد الله عبد الجواد** : الدور المتغير للمعلم العربى فى مجتمع الغد ، المؤتمر العلمى الثانى لكلية التربية بجامعة أسيوط فى ١٨ – ٢٠٠٠/٤/٢٠م ، ص ٨٣٢ .

- **على حسين حسن** (١٩٨٩) : إعداد المعلم فى دولة الإمارات العربية المتحدة فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات ، ع ٤، ص ١٣ – ٨٩ .

- ______ ( ١٩٩٠) : استراتيجيات وبنى جديدة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ص ٧٩٥ – ٨٣٩ .

- **على عبد ربه** (١٩٨٥) : تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دار الفكر العربى .

- **فاديا أبى خليل** : جوانب تكوين المعلم العربى فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، المؤتمر العلمى الثانى بكلية التربية، جامعة أسيوط فى ١٨– ٢٠٠٠/٤/٢٠، ص ص ٦٧٥ – ٦٨٧ .

- **فتحية معتوق** (١٩٩٤) : فعالية برنامج لتدريب المعلمات أثناء الخدمة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٢٧ ، ص ١٦٥ .

- **فرماوى محمد فرماوى** (١٩٩٠) : تقييم برنامج إعداد معلم رياض الأطفال بكلية التربية ، جامعة حلوان ، فى ضوء الكفاءة الخارجية للبرنامج ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الاسكندرية .

- **كمال محمود الخطيب** (١٩٩١) : تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .

- **لبيب صلاح** (١٩٩٧) : اساليب التدريب أثناء الخدمة حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة .
- **لويس كامل** (١٩٦٩) : الأصول العلمية والعملية للتدريب ، القاهرة ، معهد الإدارة المحلية.
- **مجمع اللغة العربية** (١٩٩٢) : المعجم الوجيز ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .
- **معهد الدراسات والبحوث التربوية** (١٩٧٧) : **وحدة إعداد المدرس الجامعى ، أسس التدريس الجامعى ــ مطبعة جامعة القاهرة .**
- **محمد أحمد صالح** (١٩٩٣) : الاشراف على التربية الميدانية بكليات إعداد المعلمين ، المؤتمر السنوى الأول بكليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير ، القاهرة ، ص ٦١٩ .
- **محمد أحمد ناصف** (١٩٩٥) : نموذج مقترح لإعداد معلم المدرسة الثانوية العامة فى ضوء الخبرة الألمانية ، المركز القومى للبحوث والتنمية ، القاهرة .
- **محمد إسماعيل ظافر** (١٩٨٩) : برامج ومناهــج كليــات التربيـــة فى تطوير التعليم السابق للتعليم العالى ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت ، المجلد ٦، ع ٢٢ .
- **محمد بن بكر الرازى** (١٩٥٣) : مختار الصحاح ، القاهرة ، المطبعة الأميرية .
- **محمد خضراوى** (٢٠٠٠ – ٢٠٠١) : إعداد المعلم وتدريبه فى جمهورية مصر العربية ، مجلة الثقافة والتنمية ، العنوان ١ ، ٢ ، ص ص ٥٤ – ٩٥ .
- **محمد عبد الله حجر** (١٩٨٠) : متطلبات استراتيجية التربية فى إعداد المعلم العربى ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، ع ٦ .
- **محمد على خضراوى** (٢٠٠١) : إعداد المعلم فى جمهورية مصر العربية وألمانيا ، دراسة مقارنة ، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، ع ١ ، ص ٦٧ .

- **محمود مسعود الأبيض (١٩٩٠)** : تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- **محمد منير مرسى (١٩٨٥)** : الإدارة التعليمية ، اصولها ، وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب .
- **محمود حربى وآخرون (١٩ )** : المدخل النظمى كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية ، المجلة العربية للإدارة ، م ١٠ ، ع ١ ، ص ٧٣ .
- **محمود شمس الدين (١٩٧٣)** : تدريب المعلم أثناء الخدمة ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى ، القاهرة، ص ١٢٤ .
- **ملكة صابر حسن (١٩٩٥)** : اتجاهات حديثة فى تدريب المعلم أثناء الخدمة مع التطبيق للتعرف على أثر دروس المشاهدة على أداء المعلمات بجدة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع ٣٠ ، ص ١٨٧ .
- **منطقة العين التعليمية (١٩٩٠)** : دراسات تربوية ، ع ٢ ، ص ٤٥ – ٥٣ .
- **نبيل عامر صبيح (١٩٨١)** : دراسات فى إعداد وتدريب المعلم ، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- **نبيل عبد الخالق وسيد موسى** : نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى فى مصر فى ضوء التجربة اليابانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ٣ .
- **نجدان الصالحى (١٩٧٣)** : التعليم وتكوين المفاهيم ، بغداد / التوثيق التربوى .
- **نجيب برسوم وسيد البخارى (١٩٥٧)** : الدراسات الاجتماعية .. أهدفاها ومادتها وطرق تدريسها ، أسيوط ، مطبعة أسيوط .
- **وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥)** : التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم فى القرن الـ ٢١ ، إصدار مركز التطوير التكنولوجى ، سلسلة كتب التعليم بالتكنولوجيا .
- **يسن عبد الحميد قنديل (١٩٩٠)** : نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الاسكندرية .

- يحيى عطية سليمان (١٩٨٠) : تأثير استخدام التاريخ المحلى على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- يوسف المغربى وعصام حسونة (١٩٨٥) : تجربة السودان فى التدريب المعجل للمعلمين ، مجلة التربية الجديدة ، ع ٣٤ ، ص ١٤٥ .
- يوسف جعفر سعادة (١٩٨٥) : الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى .

**ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- **Challagher, J. (1972)** : Those Who Can Teach. Boston : Houghton Mifflin Co.
- **Eble, K. & Mckeachie, W., (1985) :** Improving Undergraduate Education through : Faculty Development. San Francisco, Jossey - Bass.
- **Engarcan, G. et, al. (1975) :** Teaching Training Needs Condition Materials Serving in Service Education Systems .
- **Matthew, P.** (1997) : "Integrating Film and Television into Social Studies Instruction ". ERIC Digest, ed. 415177.
- **Morris, L. (1975) :** " Current Issues in the Education of Teachers in National Society for the Study of Education " Teacher Education, the 7 th Year Book P. 209 .
- **Mosi, Ali, A. (1995) :** " Teacher Education in the Kingdom of Saudi Arabia " Dissertation Abstract Inter. Vol, 56, No. 4, October, 1995 .
- **Nagel, S. & Richman P. (1972) :** Competency - Based Instruction, Columbus Publishing Co.
- **Page, G. et al. (1979) :** International Dictionary of Education London, Kogan Ltd .
- **Rosner, B. (1972) :** The Power of Competency - Based Teacher Education, Boston, Allyn & Bacon .
- **Smith, B. (1969) :** Teachers for Real World. Washington D. C. the American Association of Colleges for Teacher Education .
- **Welch, J. (1975) :** " Educational Psychology for Teachers. A Modular Approach ". Journal of Teacher Education, V. 16, 23 .



# الإقبال على شعبة الأدبي في الثانوية العامة " الواقع ، الأسباب ، الانعكاسات وسبل العلاج " دراسة تحليلية

د. محمود مصطفى محمود الشال (*)

المقدمة :

يتسم هذا العصر بأنه عصر التغير المتسارع والهوايات المتعددة، كما يتسم بأنه عصر التكتلات الاقتصادية والثورات الديمقراطية والتكنولوجية والمعلوماتية.

وعلى هذا فإن السمة الرئيسة لبيئة التعليم في عالم الغد هي سرعة التحول والتغير مما يفرض على المسئولين عن رسم السياسات التعليمية وتحديد أهدافها ضرورة إدخال ذلك في الاعتبار، ففي سياق عالم متغير تتطور فيه المعرفة وتتجدد بسرعة، لا تكون وظيفة التعليم الحفظ والاسترجاع للمعلومات، بل تتخطى أيضًا مجرد الحديث عن غرس الروح النقدية وتعليم طرق التفكير، فتعليم الغد مطالب بتأكيد عدد من المهارات مثل القدرة على التكيف والمرونة والقدرة على التعامل مع التغيير السريع، والقدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر والنظر إلى المسائل في ترابطها وتشابكها والقدرة على التبنؤ بالتغيير والاستعداد للتوافق معه بل والتأثير فيه.

والمدرسة الثانوية العامة ليست بمنأى عن الثورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة الخطى، لذا وجب عليها تزويد شبابها بالمهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع هذه التحديات، ويتطلب ذلك إعادة النظر في شكل العملية التعليمية ومضمونها بحيث لا يكون شاغل التعليم فهم الماضي أو تحليل كيف وصلنا إلى الحاضر ؟ ولكن – أساسًا – إلى أين نتجه ؟ ونحو أي جهة نسير ؟ وكيف نؤثر على هذا المسار (1) .

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي أهمية كبرى في الهيكل التنظيمي للتعليم بمعظم دول العالم لأنها مرحلة تُعد غالبًا أفراد المجتمع للحياة كلاً حسب ميوله ورغباته وقدراته هذا بالإضافة إلى كونها العمود الفقري في العملية التعليمية، فهي تحتل مكانًا وسطًا يصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى، وتتناول بين طياتها طلبة يمرون بمرحلة عمرية ما بين

(*) مدرس بقسم أصول التربية – بكلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية .

(١٥ – ١٨ سنة) التي تمثل طاقة هائلة لو أحسن استثمارها وتوجيهها التوجيه السليم، لذا يُعد الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة مطمع الكثير من الطلبة، وكذا النجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة بمجموع درجات مرتفع يعد الشغل الشاغل للأسرة المصرية، مما يلقي على الطلاب وأولياء الأمور أعباء نفسية واجتماعية واقتصادية مرهقة تزداد عامًا بعد عام، لدرجة أن وليم عبيد [٢] . ذكر أنه في ربيع كل عام تجند وزارة التربية والتعليم وأجهزتها ويصاحبها في ذلك أجهزة الإعلام ومعظم الأسر في الإعداد للثانوية العامة.

ويبدأ التلاميذ وأولياء الأمور وكأنهم في مواجهة حامية الوطيس مع وزارة التربية والتعليم ويدرب المعلمون في فصولهم أو في مراكز " الرعاية الفائقة " المسماة بالدروس الخصوصية أدمغة تلاميذهـم على الاستجابة لأسـئلة يستلهمونها من " رفات " امتحانات سابقة ويتكرر الموقف عامًا بعـد عامًا. لدرجة أن الثانويـة العامة أصبحت معضلة (paradox) أي موقف صعب ليس لــه حــل ، وعلينــا أن نتعـلم كيف نتعايش مع العنـف التربوي ومظاهر الغـش الجماعي والفردي وغيرهـا من المظاهر المرضية المصاحبة لامتحانات الثانوية العامة .

والناظر إلى المدرسة الثانوية العامة يجد أنها مرت بالعديد من التطورات والتغيرات ابتدءًا من أول لائحة ١٨٨٧م [٣] . لتنظيم الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية وانتهاءً ببداية التسعينيات بصدور مجموعة من القرارات الوزارية بلغت خمسة قرارات [*] – والبقية تأتي – صدرت في العامين ١٩٩١، ١٩٩٢، التي هدفت بصفة عامة إلى تخفيف العبء الدراسي على الطلاب وتخفيف العبء النفسي والعصبي والاقتصادي على والديهم، وذلك بإتاحة قدر من المرونة في اختيار الشعب الدراسية وبالتالي المقررات الدراسية بُغية أن تتحقق الفرصة المتكافئة، وكذا سهولة التحويل من شعبة دراسية إلى أخرى وما ترتب عليه من ظهور شعبة جديدة – غير العلمي علوم أو العلمي رياضيات أو الأدبي – وهي ما يطلق عليها شعبة العلمي المتأدب [أو شعبة المجموعة النظرية ويرمز لها بالرمز (ن) ] .[**]

---

[*] تم تناول قرارات وقوانين التعليم الثانوي بنظرة تاريخية خلال الإطار النظري للدراسة.

[**] وهي باختصار نتجت من نجاح بعض الطلبة في الشعب العلمية بمجموع درجات ضعيف وذلك في الفرقة الثانية، الأمر الذي ينتج عنه عدم قدرتهم على الالتحاق بما يطلق عليه كليات القمة في الشعبة العلمية مثل (الطب - الهندسة - الصيدلة) مما يدفعهم للتحويل إلى شعبة العلمي المتأدب والذي يدرس فيها الطلبة في الفرقة الثالثة مادة الجيولوجيا وعلوم البيئة ويختار مادتين من المواد الأدبية التالية : (التاريخ - جغرافيا - علم النفس والاجتماع - الفلسفة والمنطق - الاقتصاد والإحصاء) وبالتالي استطاع الطالب الهروب من فيزياء الصف الثالث "ذات الصيت الشائع بأنها مادة صعبة ويُعمل لها ألف حساب" هذا بالنسبة للشعبة العلمية وكذا الهروب من دراسة التاريخ "ذات الصيت الشائع بطولها وكبَر حجمها" كمادة إجبارية على الشعبة الأدبية ويصبح خريجي هذه الشعبة غير معلومي البناء العلمي والثقافي ويستطيعون الالتحاق بأي كلية باستثناء كليات القمة في شعبتي العلمي والأدبي.

وعلى الرغم من التخبط والتردد الشديد بين طلبة الثانوية العامة عند تحديد الشعبة الدراسية بالرغم من سهولة التحويل من شعبة إلى أخرى والتحايل على نحت شعبة جديدة (العلمي المتأدب) كما أوردنا سابقًا يبرز لنا سعيد إسماعيل علي [٤]. ويذكر أن القسمة إلى (أدبي) و(علمي) في التعليم العام تظهر تخلفًا علميًا ومنهجيًا يتبدى في ثنائيات عديدة، وتجزئة صارخة تجاوزها التاريخ المعاصر، وهناك بلدان متقدمة تجاوزت القسمة عن طريق توفير مساحة للاختيار بحيث لا تتوازى الاختصاصات وإنما تتقاطع وتتكامل، فلماذا لا نقلد تلك الدول المتقدمة في ذلك ونحن دأبنا على التقليد دون المواءمة في كافة أمور حياتنا هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نريح أبناءنا من التردد والتشتت بين الشعب التخصصية (العلمي- الأدبي- العلمي المتأدب).

والمستقرئ للواقع التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي يجد أن هناك ظاهرة طفت على السطح وهي عزوف الطلبة عن الالتحاق بشعبة العلمي ليس هذا فقط وإنما تحولت الظاهرة إلى هروب الطلبة من شعبة العلمي بعد الانتهاء من امتحان الصف الثاني الثانوي والالتحاق بشعبتي الأدبي أو العلمي المتأدب، وما يترتب على ذلك من إقبال على الكليات النظرية (تجارة – حقوق – آداب – تربية) – التي تُعد المكان المتوقع في المقام الأول لطلاب الشعبة الأدبية – من طلبة الشعبة العلمية بعد تحويلهم للشعبة الأدبية نظرًا لعدم قدرتهم على الالتحاق بكليات الهندسة والطب والصيدلة ذات المجاميع العالية أو لسهولة الدراسات الأدبية وسهولة الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، مما أدى إلى تضخم أعداد الطلبة بالكليات النظرية (تجارة – حقوق – آداب – تربية) و" انعكس ذلك بالسلب على كيف العملية التعليمية بتلك الكليات نظرًا لمحدودية إمكاناتها أمام طوفان المتقدمين للالتحاق بها وما ترتب على ذلك من النقد الموجه لمستوى خريجي هذه الكليات ومدى مواءمته لمتطلبات سوق العمل والتحديات المعاصرة " [٥] .

ومن ناحية أخرى فإن بعض الكليات العملية ( زراعة – علــوم – طب بيطري ) أصبحت تعاني من انخفاض أعداد المتقدمين على الرغم من توافر إمكانات مادية وبشرية بها، وبالتالي كان من أحد نتائج هذه الظاهرة هو تخريجُ عددٍ كبير من خريجي الكليات النظرية ذى المستوى العلمي المتدني – نحن لســنا في حاجة لهذا العــدد في المرحلة المجتمعية الحالية – ونقص عدد خريجي الكليات العملية ونحن في أشد الحاجة لهم للتعامل مع التقنيات الحديثة ومتغيرات العصر .

الأمر الذي دفع المسئولين وخبراء التربية إلى عرض هذه الظاهرة على صفحات الجرائد والمجلات (*) وكذا قامت جامعة المنوفية بتصميم نموذج استقصاء لاتجاهات طلبة الفرقة الأولى ببعض الكليات نحو الإقبال على شعبة الأدبي دون العلمي في الثانوية العامة (٦) .

وأخيرًا فعلى الرغم من النقد الشديد الموجه إلى نظام التشعيب والمناداة بضرورة الحد من الانفصالية الحالية بين القسم العلمي والأدبي والتي تحول دون التكوين المتكامل للتلميذ هذا بالإضافة إلى أنه أن التخصص يؤثر سلباً في تكوين الطلاب قبل الأوان ونجد أننا أمام مشكلة الانحياز لشعبة الأدبي والهروب من شعبة العلمي أو كما يطلق عليها المسئولون "الهرم المقلوب" في قضية "هروب" الطلاب من الدراسة العلمية إلى الأدبية (**) وما سيترتب على ذلك من مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية قد لا نلاحظ نتائجها الآن ولكن سنجني ثمارها قريبًا وكأن نظامنا التعليمي ينقصه مشكلات تضاف إلى مشكلاته الحاضرة والمزمنة ؟؟!!

## مشكلة الدراسة :

على الرغم من أننا دولة نامية تحتاج للأيدي العاملة الفنية المدربة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ليست على مستوى تشغيلها وإنما تعديلها وتصنيعها، ومن أن عدد العلماء والمهندسين انخفض في مصر إلى ٤٥٨ فردًا لكل مليون مصري في حين أن عددهم في اليابان ٥٦٧٧ فردًا لكل مليون، وفي أمريكا ٣٧٣٢ فردًا لكل مليون، وفي فرنسا ٢٥٣٧ فردًا لكل مليون، وفي بريطانيا ٢٤١٧ فردًا لكل مليون، وفي إسرائيل ٤٨٢٦ فردًا لكل مليون (٧) ، ومن أننا مقبلون على إتفاقية التجارة العالمية (الجات) وما قد ينتج عنها من شراسة المنافسة بين المنتج المستورد والمنتج المحلي، وما يتطلبه ذلك من ضرورة الاهتمام بجرعة التطبيقات العلمية والعملية في تعليمنا، ومن أن دولة مثل أمريكا عقب إطلاق الروس لسفينة الفضاء (سبوتنيك) عام ١٩٥٧ شعرت بالخطر فما كان منها إلا أنها قامت بثورة في التعليم وأعلنت عام ١٩٥٨ عن قانون جديد يعتبر التعليم أمنًا قوميًا حيث حدثت ثورة هائلة في مناهج التعليم تم فيها إدخال العلوم الطبيعية والرياضيات بكثافة كبيرة لطلاب المرحلة الثانوية (٨) ، ومن التحديات المحلية الداخلية

(*) انظر :
- مشكلة تتزايد عامًا بعد عام "الهروب من العلمي إلى الأدبي"، مجلة أكتوبر العدد ١٤٠٢، السنة السابعة والعشرون، ٧ من سبتمبر ٢٠٠٣م.

(**) الهرم المقلوب، في قضية "هروب" الطلاب من الدراسة العلمية إلى الأدبية، جريدة الأهرام، السنة ١٢٨ العدد ٤٢٧٤٢ بتاريخ ٢٠٠٣/١٢/١٥.

والعالمية الخارجية التي تحيط بنا وبنظامنا التعليمي، إلا أننا نجد سهولة ويسر في تحويل الطلبة من شعبة العلمي إلى شعبة الأدبي دون قيود أو شروط حتى وصل عدد طلبة شعبة الأدبي إلى ١٨٤ ألفًا مقابل ١٣٨ ألفًا في شعبة العلمي ليصل الفارق إلى ٤٦ ألف طالب وطالبة لصالح شعبة الأدبي وذلك عام ٢٠٠٠م، أما في عام ٢٠٠١م فيصل الفرق إلى ٦٤ ألف طالب وطالبة لصالح شعبة الأدبي وتستمر الزيادة بقفزات كبيرة ليصل عدد طلاب وطالبات شعبة الأدبي إلى ٢٨٠ ألف طالب بينما شعبة العلمي ١١٠ آلاف فقط بفارق ١٧٠ ألفًا لصالح شعبة الأدبي أي أن النسبة وصلت إلى ٣ طلاب في شعبة الأدبي مقابل طالب واحد في شعبة العلمي وذلك عام ٢٠٠٢م، وتستمر الزيادة في عام ٢٠٠٣ ليصل عدد طلبة وطالبات القسم الأدبي إلى ٢٨٥ ألف مقابل ١١٣ آلاف من شعبة العلمي أي بزيادة ١٧٢ ألف لصالح شعبة الأدبي [٩] ، الأمر الذي وصفته اللجنة المُشَكَّلة من قبل المجلس الأعلى للجامعات[*] بأنه أمر غير صحي وغير مرغوب فيه لتأثيره المباشر على منظومة التعليم الجامعي في مصر التي تتطلب تحقيق التوازن في أعداد الطلاب المتقدمين والناجحين في القسمين العلمي والأدبي في الثانوية العامة لتحقيق التطور والتقدم المنشود وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا إضافة إلى المجالات الهندسية والطبية والزراعية.

هذا بالإضافة إلى توقع زيادة أعداد الخريجين من الكليات النظرية الأمر الذي يحذر منه الكثير من المسئولين والخبراء حيث ذكروا أن هذه الظاهرة خطيرة على المدى البعيد لأن التقدم اليوم تقدم تكنولوجي قائم على التطبيقات العلمية وأن التركيز على الدراسات النظرية يتوقع من خلاله ألا تدخل مصر عصر التقدم والمنافسة العالمية والمعلوماتية ونقوله بتحفظ شديد: " قد يصبح الخريج المصري غير عصري ومتخلف " !![**]

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو ما أسباب هذه الظاهرة وما انعكاساتها وكيف يمكن علاجها، وخاصة أنها تتعارض مع الهدف المعلن للدولة وهو تحديث مصر بالتكنولوجيا، ومع المرحلة الحالية التي تتطلب تخريج أعداد كبيرة من العلماء والعلميين والمهندسين لنتمكن من المنافسة العالمية.

---

[*] اللجنة التي شكلها المجلس الأعلى للجامعات بناء على طلب د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي وشارك فيها ٤ رؤساء جامعات (القاهرة - حلوان - المنوفية - الزقازيق) وكذلك رئيس أكاديمية البحث العلمي وأمين المجلس الأعلى للجامعات لدراسة ظاهرة هروب الطلاب من القسم العلمي إلى الأدبي.

[**] انظر :

- الهروب من العلمي إلى الأدبي، مجلة أكتوبر، العدد ١٤٠٢ بتاريخ ٢٠٠٣/٩/٧.

*وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التساؤلات التالية :*

س١ : ما واقع مشكلة زيادة الإقبال على شعبة الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة ؟

س٢ : ما الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة وما انعكاساتها حاليًا ومستقبلاً ؟

س٣ : ما تجارب الدول المتقدمة في مجال تحديد التخصصات الدراسية بالثانوية العامة ؟

س٤ : ما الإطار المقترح لعلاج مشكلة هروب الطلبة إلى شعبة الأدبي ؟

## أهداف الدراسة :

*تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :*

- رصد واقع ظاهرة الإقبال على شعبة الأدبي وكذا التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية أو العلمي المتأدب.
- تحديد العوامل التي أدت إلى زيادة الإقبال على شعبة الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة والتي تتضمن :

  ( أ ) عوامل مجتمعية كانعكاس للتغيرات المجتمعية التي طرأت على المجتمع المصري.

  (ب) عوامل تتصل بنظام الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة.
- الكشف عن مردود هذه الظاهرة على المجتمع المصري بكافة قطاعاته.
- تقديم تصور لإطار مقترح لنظام الثانوية العامة يمكن من خلاله التغلب على هذه الظاهرة بما يحقق التوازن في أعداد الملتحقين بالشعب العلمية والشعبة الأدبية بالمرحلة الثانوية العامة أو بإيجاد صيغة للتكامل بين الشعبتين بما يفيد المجتمع ويخفف من حدة الثنائية الثقافية بينهما.

## أهمية الدراسة :

*تتمثل في النقاط التالية :*

- تقييم نظام التشعيب والتحويل من شعبة إلى أخرى بالمرحلة الثانوية العامة.
- المساهمة في الجهود المبذولة حاليًا على المستوى القومي لتطوير التعليم العام وكذلك التعليم العالي وذلك من خلال رصد وتحليل وتقويم ظاهرة هروب الطلبة من شعبة العلمي إلى شعبة الأدبي.

- حل مشكلة الإقبال المتزايد على الكليات النظرية (آداب – حقوق – تجارة – تربية) التي تنعكس بالسلب على كيف العملية التعليمية بهذه الكليات ومستوى الخريجين، وكذا علاج مشكلة قلة الإقبال على الالتحاق بالكليات العملية (العلوم – الزراعة – الطب البيطري) التي تنعكس بالسلب على مدى توافر القوة البشرية الفنية المدربة على التعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات العصر.
- المساهمة في التنمية بصورة جادة في عملية تطوير التعليم ، يتطلب تحديد نوع وكم الملتحقين بالتعليم الثانوي، لأن خريجي هذا النوع من التعليم يمثلون المخزون الاحتياطي البشري القابل للتدريب والاستفادة منه في مجالات القوى العاملة المختلفة.
- أن هذا البحث يمثل استجابة للتوجه الحالي الذي ينادي بحسم قضية التشعيب وهروب الطلاب إلى شعبة الأدبي.
- الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في مجال توزيع الطلاب على التخصصات الدراسية بالمرحلة الثانوية الذي ينعكس بدوره على أعداد الخريجين من الكليات العملية التطبيقية والكليات النظرية وذلك لإمداد سوق العمل بخريجين ذوي مؤهلات ضرورية لاحتياجات التنمية بكافة جوانبها في مصر.

## طريقة الدراسة وأدواتها :

يرتكز البحث في مواضع كثيرة على الطريقة الوصفية في البحث، وخاصة أسلوبي المسح والتحليل وفي بعض المواضع على الطريقة التاريخية وفق الخطوات التالية :

- عرض وتحليل للتشريعات المحددة لنظام التشعيب بالمرحلة الثانوية العامة وذلك للخروج بمجموعة من المرتكزات يمكن الاستفادة منها في وضع الإطار المقترح لعلاج ظاهرة هروب الطلبة إلى شعبة الأدبي.
- مسح وتحليل لواقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي والمحولين إليها بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي خلال عدد من السنوات وذلك لتحديد حجم المشكلة موضع الدراسة.
- عرض وتحليل لواقع التعليم الثانوي العام من حيث ( الأهداف – الخطط والبرامج والمقررات الدراسية ، الامتحانات ) وعلاقته بالتشعيب، وذلك انطلاقًا من أن جوانب التعليم الثانوي سالفة الذكر تعد البيئة الطبيعية لتطبيق القوانين والتشريعات المنظمة له،

وبقدر تجديد وتحديث وعلاج مشكلات هذه الجوانب تكون فاعلية هذه القوانين والتشريعات.

- عرض وتحليل لتجارب الدول المتقدمة في مجال تصنيف الطلبة على الشعب الدراسية بمرحلة الثانوي العام وذلك للاستفادة منها مع نتائج الدراسة النظرية والميدانية – التي ستأتي في الخطوة التالية – في وضع الإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة.
- تصميم أستبانة تقدم للطلبة المقيدين بالشعبة الأدبية والطلبة المحولين من الشُعب العلمية للشعبة الأدبية وذلك للتعرف على الأسباب الكامنة وراء إقبالهم على الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل إليها.
- إجراء مقابلة مع أولياء أمور الطلبة الذين التحقوا بشعبة الأدبي أو الذين حُولوا للشعبة الأدبية بعدما كانوا مقيدين بالشعبة العلمية للوقوف على أسباب الالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها.
- إجراء مقابلة مع الخبراء والمتخصصين في مجال التعليم وأساتذة بكليات التربية وبقطاعات المجتمع الخدمية والإنتاجية للتعرف على الانعكاسات المترتبة على عزوف الطلبة عن الالتحاق بالشعبة العلمية والإقبال على الشعبة الأدبية. ووجهة نظرهم في تقديم حلول مقترحة لهذه المشكلة.
- وضع للإطار المقترح لنظام الثانوية العامة التي يمكن من خلاله معالجة مشكلة هروب الطلبة بالمرحلة الثانوية من الشعبة العلمية وذلك من نتائج الاستبيان ومن نتائج المقابلة الشخصية مع أولياء الأمور والمتخصصين في المجالات المجتمعية المختلفة والاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

## حدود البحث وعيناته :

انطلاقًا من طبيعة الدراسة وهدفها فإن المجتمع المستهدف هو جميع الطلبة المقيدين بالشعبة الأدبية والمحولين إليها من الشعبة العلمية بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة الإسكندرية – لصعوبة تطبيق الدراسة على جميع محافظات مصر – ونظرًا لِكبر حجم المجتمع الأصلي الموضح بالجدول التالي (١٠) :

جدول رقم (١) يوضح أعداد الطلبة والفصول بشعبتي العلمي والأدبي
وكذا أعداد المحولين من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية (٢٠٠٢)

| الإدارة التعليمية | عدد الفصول | عدد التلاميذ | عدد المقيدين بالشعبة العلمية | عدد المقيدين بالشعبة الأدبية | عدد المحولين | إجمالي العلمي | إجمالي الأدبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شرق | ٦٢٠ | ٢٨٦٦٩ | ١٠٠٣٤ | ١٨٦٣٥ | ١٧٢٠ | ٨٣١٤ | ٢٠٣٥٥ |
| المنتزه | ٤٠٠ | ٢٠٤٦١ | ٦٩٥٧ | ١٣٥٠٤ | ٨١٩ | ٦١٣٨ | ١٤٣٢٣ |
| وسط | ٤٩٤ | ١٩١٨٦ | ٦٣٣١ | ١٢٨٥٥ | ٥٧٥ | ٥٧٥٦ | ١٣٤٣٠ |
| غرب | ١٩٣ | ٦٧١٤ | ٢٢٨٣ | ٤٤٣١ | ٤٠٣ | ١٨٨٠ | ٤٨٣٤ |
| الجمرك | ٧٢ | ٢٩٧٥ | ١٠٧١ | ١٩٠٤ | ٢٠٩ | ٨٦٢ | ٢١١٣ |
| العامرية | ١٣٨ | ١٤٣٥ | ٤٥٩ | ٩٧٦ | ٢٩ | ٤٣٠ | ١٠٠٥ |
| برج العرب | ٣١ | ٧٣٤ | ٢٥٧ | ٤٧٧ | ٥٢ | ٢٠٥ | ٥٢٩ |
| الجملة | ١٩٤٨ | ٨٠١٧٤ | ٢٧٣٩٢ | ٥٢٧٨٢ | ٣٨٠٧ | ٢٣٥٨٥ | ٥٦٥٨٩ |

- قام الباحث باختيار عينة عشوائية من جملة التلاميذ المقيدين بالشعبة الأدبية والمحولين إليها من الشعبة العلمية وكان قوام العينة ١٤٠٠ تلميذ وتلميذة وذلك للتعرف على أسباب إقبالهم على شعبة الأدبي .

- قام الباحث باختيار عينــة عشوائية من أولياء الأمور للتلاميذ والتلميـذات الملتحقين بشعبة الأدبي والمحولين من شــعبة العلمي إلى شــعبة الأدبي وكان قوام العينة ١٠٠ من أولياء الأمور وتمت المقابلة معهم وذلك للتعرف على أسباب الالتحاق أو التحويل لشعبة الأدبي .

- تم اختيار عينــة من الخبراء والمتخصصين في مجال التعــليم بمختلف قطاعــاته وأساتذة بكليات التربيــة وبقطــاعات المجتمع الخدميــة والإنتاجية وكان عــددهم في حدود خمسين فــردًا ، وذلك للوقــوف على الانعكاسات المترتبــة على عزوف الطلبــة عن الالتحاق بشــعبة العلمي والتعرف على آرائهم في حل هذه المشكلة .

# التشعيب في المرحلة الثانوية العامة

## ( النشأة ، والتطور ، الدروس المستفادة )

**مقدمة :**

نحاول من خلال عرض تاريخ عملية التشعيب في المرحلة الثانوية العامة الربط بين الاتجاهات والآراء والأهداف التي سعى إلى تحقيقها المسئولون عن التعليم قديمًا، وما ينادي به المسئولون الآن كمحاولة منهم للتطوير وذلك لوصل ما انقطع من اتجاهات وتجنب تكرار الوقوع في أخطاء جديدة وحتى لا تكون بداياتنا من نقطة الصفر دائمًا، وكذا إلقاء الضوء على المشكلات التي دفعت المسئولون لتعديل وتطوير القوانين الخاصة بالتشعيب وأيضًا التي ترتبت على تلك القوانين عبر فترات تاريخية مختلفة.

في عهد الاحتلال البريطاني وبالتحديد في "١٩٠٥ قسمت الدراسة إلى شعبتين أدبي وعلمي يدأ من الصف الثالث الثانوي وتمتد الدراسة بهما إلى السنة الرابعة " [١١] . مع ملاحظة أن التشعيب لم يؤد إلى الفصل التام بين مقررات الشعبتين وإنما كانت كل شعبة تشمل بعض مقررات من الشعبة الأخرى[١٢] . وذلك كمحاولة لتحقيق التكامل والدمج بين الشعبتين "وهذا ما تنادي به بعض الآراء في الوقت الحالي" [١٣] .

واستمر الاتجاه إلى التشعيب بعد صدور دستور ١٩٢٣ وتمت مجموعة من التعديلات في النظام التعليمي كله حتى عُين نجيب الهلالي وزيرًا للمعارف لأول مرة عام ١٩٣٤ "وأشار إلى نقطة هامة وهي عجز التعليم الثانوي عن خدمة غرض الإعداد للعمل والإعداد للتعليم العالي في الوقت ذاته [١٤] . وبناءً على ذلك ظهر الاتجاه بجعل الأربع سنوات الأولى في مرحلة الثانوي للتثقيف العام والسنة الخامسة تخصص لمرحلة التوجيهية وتكون تحت إشراف الجامعة، وقسمت الدراسة بها إلى شعبة الآداب وشعبة العلوم وشعبة الرياضيات – كانت التجربة شبيهه بما يحدث اليوم – وعلى هذا ظهرت مرحلة "الثقافة" "الأربع سنوات الأولى في الثانوي العام" ومرحلة التوجيهية "السنة الخامسة للثانوي العام وهما الشهادتان الشهيرتان في تاريخنا التعليمي [١٥] .

وفي عام ١٩٤٥ تم فصل مرحلة التوجيهية عن إشراف الجامعة وتم دمج شعبتي العلوم والرياضيات في شعبة واحدة (العلمي) وذلك لتلافي الشكوى من الفصل بينهما نظرًا لاعتماد العلوم الحديثة على الرياضيات، بالإضافة إلى الكليات الجامعية ، والتى أتاحت فرص القبول بها أمام الخريجين من الشعبتين دون التقيد بتخصص معين فلا داعي لفصلهما.

وجدير بالذكر أن الصراع الدائر بين قطبي التعليم طه حسين الذي نادى بحق الجماهير في التعليم وإسماعيل القباني الذي رأى التضيق للاختيار والتدقيق والعناية بالكيف، وعبر القباني عن ذلك بصدور القانون رقم ١٠ لسنة ١٩٤٩، بأن يقسم التعليم الثانوي العام إلى قسمين: الأول؛ مدته سنتان ويسمى المرحلة الإعدادية وذلك لتهيئة وسائل النمو ولكشف ملكات الطلاب وميولهم، وتدعيم الثقافة القومية وتكون الدراسة فيها عامة تنتهي بامتحان عام يمنح فيه الناجحون شهادة الدراسة المتوسطة. فكانت هذه المرحلة بمثابة مصفاة جديدة قبل المرحلة التالية وهذا يعني أن الإصلاح كان عن طريق خطوة إلى الوراء مبكرة تتيح للتعليم الثانوي الانتقاء من العناصر المتقدمة.

أما القسم الثاني؛ فكانت مدته ثلاث سنوات، السنة الأولى منها للدراسة العامة ثم يعقب ذلك دراسة تخصصية في العامين الآخريين في شعب الآداب والعلوم والشعبة العامة [١٦] . وتلك الأخيرة كانت محاولة للتقريب بين الثانوي العام والثانوي الفني حيث كانت خطة الدراسة تتضمن مواد عملية وفنية متنوعة مثل الفنون الميكانيكية والكهربية والفنون الزخرفية والتطبيقية والرسم والتصوير، والمواد التجارية، والأعمال المكتبية والاقتصاد المنزلي [١٧] .

ثم جاء طه حسين كوزير للمعارف فأصدر قانونين رقم ١٠٨ لعام ١٩٥٠، رقم ١٤٢ لعام ١٩٥١ ليفتح أبواب التعليم الثانوي العام بالمجان أمام الراغبين من الناجحين في الشهادة الابتدائية، ولتصبح المرحلة الثانوية مقسمة إلى سنتين دراسة شاملة لجميع أنواع المواد الدراسية (المرحلة الإعدادية) ثم مرحلة الثقافة العامة لمدة عامين وأخيرًا المرحلة التوجيهية لمدة عام في تخصص شعبتي العلمي والأدبي فقط [١٨] بدون شعبة الرياضيات وقد يرجع ذلك إلى كثرة أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بعد تقرير مجانيتها في عام ١٩٥٠ في الوقت الذي لم تكن الوزارة فيه مستعدة لتخريج العدد الكافي من المدرسين الصالحين لتدريس الرياضيات [١٩] .

ثم جاءت ثورة ١٩٥٢ واتجهت للتصنيع والإنتاج الحربي والتخطيط وكان من الضروري أن يتجه التعليم لتخريج كوادر من التخصصات العلمية والفنية، فأصدرت القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ الذي قسم التعليم الثانوي على مرحلتين هما [٢٠] المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة بها أربع سنوات والمرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات على أن تكون الدراسة بالسنة الأولى موحدة وعامة ثم تنقسم إلى شعبتين ( أدبي – علمي ) في كل من الصفين الثاني والثالث مع ملاحظة أن التشعيب لم يؤد إلى الفصل التام بين مقررات الشعبتين، وإنما كانت كل شعبة تشتمل على بعض مقررات من الشعبة الأخرى[٢١] .

لكن ما يدعو للدهشة أن الطلاب المقيدين أو المتخرجين من الكليات الأدبية كانوا أضعافًا مضاعفة بالنسبة لخريجي الكليات العملية، رغم أن المقيدين في الأقسام الأدبية كانوا قلة بالنسبة إلى المقيدين في الأقسام العلمية في مرحلة الثانوي العام ، ويرجع ذلك إلى قبول الدرجات العليا من الأقسام العلمية في الكليات العملية ( طب – هندسة ) أما الكليات الأدبية فيقبل بها الجميع بصرف النظر عن التخصص أو الدرجات وذلك لترضية الرأي العام الذي يعتبر الشهادة الجامعية فوزًا كبيرًا.

واستمرت المرحلة الثانوية مشتملة على كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية حتى نهاية عام ١٩٥٦ حيث صدر قانون رقم ٥٥ في فبراير ١٩٥٧ خاص بتنظيم التعليم الإعدادي، الذي خفض سنواته إلى ثلاث سنوات، كما جعله مرحلة مستقلة ومنتهية بذاتها وليست جزءًا من المرحلة الثانوية (٢٢) ، وذلك كمحاولة لرفع معدل المقبولين في التعليم الفني.

وفي عام ١٩٧٧/٧٦ زاد عدد الشُعب التخصصية إلى ثلاث شعب في الصف الثالث الثانوي ليصبح (أدبي – علوم – رياضيات) مع استمرار التشعيب بالصف الثاني على ما هو عليه من قبل "أدبي وعلمي فقط" (٢٣) . واستمر العمل بهذا الوضع حتى عام ١٩٨١، وذلك بصدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ التي تضمن في مادته (٢٦) أن تكون الدراسة في الصف الأول عامة لجميع التلاميذ، وتخصصية اختيارية في الصفين الثاني والثالث (٢٤) .

ثم جاءت الدورة الأربعون للمؤتمر الدولي للتربية في جنيف عام ١٩٨٦، الذى أوصى بأن يكون التعليم الثانوي العام (للعمل الإنتاجي) والتقريب بينه وبين التعليم الفني (٢٥) .

وعلى أثر هذا المؤتمر عدلت المادة (٢٦) من القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١ بالقانون رقم ٣٣، لعام ١٩٨٨ حيث نص على أن تكون الدراسة بالصفين الأول والثاني عامة وتخصصية واختيارية في الصف الثالث مع الإبقاء على نظام الشُعب الثلاث (أدبي – علوم – رياضيات) (٢٦) .

وتم إلغاء نظام التشعيب في القسم العلمي، وبدأ ذلك من سنة ١٩٩٢ وأصبحت شعبتا العلوم والرياضيات قسمًا واحدًا وهو القسم العلمي (٢٧) .

وفجأة صدر القرار الوزاري ١٤٣ في ١٩٩٤/٦/١٥(٢٨) ، والخاص بجعل الشهادة الثانوية العامة على مرحلتين يمثل الصف الثاني المرحلة الأولى ويمثل الصف الثالث المرحلة الثانية بحيث يدرس الطلاب في كل مرحلة ثلاث مجموعات من المواد الدراسية إحداها إجبارية لجميع

الطلاب والأخرى اختيارية والثالثة تطبيقية ( إجبارية ) وذلك بالإضافة إلى مواد المستوى الرفيع، وتنص المادة الخامسة من هذا القرار على ضرورة مراعاة الطلاب عند الاختيار للمواد الاختيارية، وجود مواد مؤهلة إجبارية للقبول في الكليات والمعاهد العليا.[*]

والآن نستخلص من هذه اللمحات التاريخية الدروس المستفادة التالية :

أولاً : تخبط السياسة التعليمية وترددها ويبدو ذلك في كثرة التغييرات والتعديلات بسرعة كبيرة نسبيًا ، قبل أن تستنفذ التجربة مداها. فالقرار يصدر وينفذ دون فترة تمهيدية للدراسة وحساب النتائج، ثم يلغى القرار وتلغى التجربة، أيضًا دون دراسة وحصر للنتائج ودراسة جديدة لما يعتزم تنفيذه والدليل على ذلك ما يلي :

- اعتبارًا من عام ١٩٥٢ تشعبت السنة الثانية لشعبتي: الآداب والعلوم وتقرر أن تكون هناك فرصة للدور الثاني للراسبين في مادة أو مادتين وقد استمر هذا الوضع حتى عام ١٩٧١ وبعد عام من تطبيقه أُلغي هذا الدور الثاني واستعيض عنه بنظام التعويض في مادة أو مادتين بشرط ألا تقل الدرجة الحاصل عليها الطالب عن ٢٥% من النهاية الكبرى.
- وفي عام ١٩٨٣/٨٢ تم إلغاء النظام السابق وأعيد التشعيب مرة أخرى (الآداب – العلوم – الرياضيات) .
- وفي عام ١٩٨٨/٨٧ أُلغى التخصص في السنة الثانية وأصبح في الثالثة فقط واستحدثت مواد المستوى الرفيع وشملت مادتين في كل شعبة من منطلق الحد من التخصص المبكر بغية تكامل المعرفة، واتساع قاعدة الإعداد والثقافة العامة واكتشاف حقيقة ميول وقدرات الطلاب.
- وفي عام ١٩٩٥/٩٤ بدأ تطبيق النظام الجديد المعمول به حاليًا انطلاقًا من أن العودة للتخصص المبكر تعين على الإعداد والتهيؤ لمتابعة التخصص في مرحلة التعليم العالي، ومنح الطالب حق دخول الامتحان مرتين كل عام، الأخيرة منهما للتحسين ولتوفير فرص أكبر لاجتياز هذه المرحلة.
- في عام ١٩٩٨/٩٧ أصدر مجلس الوزراء قراراً بإلغاء نظام التحسين.
- صدور عدد كبير من القوانين والقرارات بشأن مرحلة الثانوية العامة وذلك منذ ١٨٨٧م إلى سنة ٢٠٠٠، كانت حوالي سبعة وعشرين قرارًا ولكن الجدير بالذكر أن فترة

[*] انظر الملحق رقم (١) الذي يوضح المواد الاختيارية والمواد الإجبارية لطلاب المرحلة الثانوية العامة.

التسعينيات وحتى الآن حظيت بحوالي أربعة عشر قرارًا أي ما يقارب أكثر من ٥٠% من كَمّ القرارات الصادرة لمرحلة الثانوي العام تم اتخاذها في العشر سنوات الأخيرة ... !! وهذا يتنافى مع الأسس العلمية المعروفة للتطوير والتغيير.

ثانيًا : كانت معظم التغييرات علاجًا للأعراض دون الأمراض، والدليل على ذلك سرعة التغييرات، وكذلك فإن بعض هذه التغيرات كانت استجابة لتوصيات بعض المؤتمرات الخارجية كما حدث في عام ١٩٨٦ (المؤتمر الدولي للتربية) وأثره على نظام التشعيب في مصر، كما أوردنا سابقًا.

## واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي والمحولين إليها بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي

تشكلت اللجان من قِبَل المجلس الأعلى للجامعات بناء على طلب وزير الدولة للتعليم العالى والبحث العلمى شارك فيها أربعة رؤساء جامعات هي القاهرة وحلوان والمنوفية والزقازيق ومعهم رئيس أكاديمية البحث العلمي وأمين المجلس الأعلى للجامعات وكذلك تصدى مجلس الشعب لعرض جوانب ظاهرة هروب الطلبة من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية، فما واقع هذه الظاهرة الملفتة للنظر والمنذرة بعواقب وخيمة على مجتمعنا والتي تمثل إجابة على السؤال الأول من أسئلة مشكلة الدراسة الحالية.

تشير الكتابات إلى أن ظاهرة عزوف طلبة المرحلة الثانوية العامة عن الالتحاق بالشعبة العلمية بدأت عام ١٩٩٩ حيث استمرت في التضخم حتى الوقت الحالي عام ٢٠٠٣ وذلك وفقًا للجدول رقم (٢) :

جدول رقم (٢)

| الشعبة / العام | علمي | أدبي |
|---|---|---|
| ١٩٩٩ | %٥٣,٨ | %٤٦,٢ |
| ٢٠٠٠ | %٣٨,٨ | %٦١,٢ |
| ٢٠٠١ | %٣٦ | %٦٤ |
| ٢٠٠٢ | %٣٢ | %٦٨ |
| ٢٠٠٣ | %٢٩ | %٧١ |

ومن الجدول يتضح أن أعداد الطلبة المتقدمين للمجموعة العلمية بدأت في التناقص عامًا بعد عام ؛ حيث كانت نسبة الطلبة عام ١٩٩٩ بالمجموعة العلمية ٥٣,٨% ثم بدأ التناقص الشديد يتضح في عام ٢٠٠٠ حيث بلغ عدد طلاب القسم العلمي حوالي (١٣٥) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٨,٨% ثم تراجع في عام ٢٠٠١م إلى حوالي (١٣٣) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٦% وانخفض في عام ٢٠٠٢م إلى حوالي (١٢١) ألف طالب وطالبة بنسبة ٣٢%، ثم في عام ٢٠٠٣م وصل إلى حوالي (١١١) ألف طالب وطالبة بنسبة ٢٩% أي أن نسبة الانخفاض في أربع سنوات تجاوزت ١٠%.

في المقابل بلغت نسبة طلبة شعبة الأدبي في عام ١٩٩٩ حوالي ٤٦,٢% وزادت في عام ٢٠٠١ حيث بلغ عدد الطلبة نحو (٢١٣) ألف طالب وطالبة بنسبة ٦١,٢% وتزايد إلى ٦٤% عام ٢٠٠١م ثم ٦٨% عام ٢٠٠٢م ووصل في عام ٢٠٠٣ إلى (٢٨٤) ألف طالب وطالبة بنسبة ٧١%.

وبتحليل نتيجة الثانوية العامة للعام الماضي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ اتضح وجود زيادة كبيرة في أعداد الطلاب المتقدمين للشعبة الأدبية حيث بلغ عددهم حوالي (٢٨٥) ألف طالب وطالبـة مقابل (٢٥٧) ألف طالب وطالبة في العام الماضي بزيادة قدرها ١٠,٩%.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المشكلة لا تتبلور إلا بعد إعلان نتائج المرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي) ويجد الطلبة أنفسهم خارج سباق ما يسمى بكليات القمة – وهذه تُعد تسمية خاطئة وظالمة لأن كل الكليات يمكن أن تكون كليات قمة المهم هنا أن الإنسان يثبت ذاته ويتفوق ويتخصص في تخصص قمة – فيحولون اتجاههم إلى شعبة الأدبي لسهولة حجز مكان بكليات الجامعة عما لو كانوا استمروا في شعبة العلمي، وهذا يعد تصرف ذكي من قِبَل الطلاب طبقًا للواقع الذي وجدوا فيه أنفسهم في ظل ثقافة المجتمع، وتثبت ذلك الإحصاءات التي تشير إلى أن معظم الطلبة من ٥٢% إلى ٦١% يتجهون لاختيار التخصصات العلمية في بداية عملهم لكن بعدما يسيرون شوطًا يعدلون مرة أخرى هذا الاتجاه !!![*]

والمستقرئ لهذا الواقع المتعلق بأعداد الطلاب في الشعبة العلمية والشعبة الأدبية يجد أننا مقبلين على ظاهرة خطيرة لها عواقب وخيمة على مجتمعنا في شتى جوانبه مما يجعلنا نسأل عن

---

(*) يتضح ذلك من خلال الإحصاءات بالجدول رقم (١) الذي يوضح أعداد طلبة الأدبي والعلمي.

الأسباب وراء هذه الظاهرة ومن المسئول عنها وما انعكاساتها على المدى البعيد وكيف يمكن علاجها.(*)

وأخيرًا يمكن الخروج من العرض التاريخي السابق لعملية التشعيب في مرحلة الثانوية العامة، وكذا واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي والمحولين إليها بالمقارنة بعدد الطلبة بشعبة العلمي، أن محاولات التطوير والتغيير للقوانين الحاكمة للتشعيب كلها تدور حول النقطة المحيرة وهي :

هل التعليم الثانوي العام بوضعه الحالي للتثقيف العام ؟ أم للإعداد للجامعة ؟ أم للإعداد للعمل ؟ أم لكل ما سبق ؟!!، أم لماذا بالضبط ؟؟!!

وهذا يدفعنا للعرض التالي المتعلق بواقع التعليم الثانوي من حيث (الأهداف – الخطط والمقررات الدراسية – الامتحانات) وعلاقته بالتشعيب، وذلك انطلاقًا من أن واقع التعليم الثانوي يُعد الوسط الطبيعي لتطبيق القوانين والتشريعات المنظمة له، وبقدر تطوير وتجديد وعلاج مشكلات هذا الواقع تكون فاعلية هذه القوانين والتشريعات.

## أولاً : أهداف التعليم الثانوي :

يمكن النظر إلى العلاقة بين قوانين وتشريعات المرحلة الثانوية العامة وأهدافها على أنها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر، حيث إن الأهداف يجب أن تكون معينة على تحقيق التشريعات، وكذا يجب أن تأتي التشريعات معينة على تنفيذ الأهداف، هذا بالإضافة إلى أن "المراجعة التحليلية التقويمية للسياسات التعليمية من خلال منظومتها للنظر في مدى وفائها بالتزاماتها يؤدي إلى تغيير الأهداف التي لم تعد مناسبة للواقع التربوي، أو تعديل التشريعات والقوانين لأنها لم تعد صالحة لمجارتها. ولذلك فإن صياغة الأهداف كثيرًا ما يحيطها الغموض، نظرًا لاختلاف الصياغات المحددة للآمال المراد تحقيقها وما يترتب على ذلك من تخبط في التشريعات الساعية لتحقيق هذه الأهداف"[٢٩] .

ولقد مرت عملية تحديد أهداف ووظائف التعليم الثانوي بالعديد من المراحل بدءًا من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣[٣٠] . مرورًا بالقانـــون رقم ٦٨ لســـنة ١٩٦٨[٣١] . والقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ في المادة ٢٢ [٣٢] . وورقة عمل حول أهداف التعليم الثانوي [٣٣] . وانتهاءً بمؤتمر تطوير التعليم سنة ١٩٨٧ [٣٤] . ومؤتمر المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

(*) هذا ما ستجيب عليه الدراسة الميدانية والإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة.

والخاص بتقويم أهداف مرحلة التعليم الثانوي والخروج بصياغة جديدة لها بناء على التحولات والتحديات التي تواجه المجتمع المصري (٣٥) .

وتمخضت تلك القوانين على أن أهداف مرحلة التعليم الثانوي هي إعداد الطلاب للحياة جنبًا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي أو المشاركة في الحياة العامة والتأكيد على القيم الدينية والسلوكية والقومية، ويمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية :

١- إعداد الإنسان المؤمن بالله وكتبه ورسله، وقيمه الدينية ويتمسك بتعاليمه ويلتزم بمثله.

٢- إعداد الإنسان المؤمن بوطنه المستعد للتضحية في سبيله باعتباره النفس والأهل والعرض ومصدر الحياة.

٣- إعداد الإنسان المصري الذي يؤمن بانتمائه القومي لأمته العربية وبانتمائه الإنساني للعالم من حوله.

٤- تزويد الإنسان بالقدر المناسب من المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق ذاته.

٥- إعداد الدارس لمواصلة تعليمه العالي والجامعي تحقيقًا للتنمية الشاملة.

٦- تزويد الدارس بالدراسات التطبيقية التي تجعله قادرًا على الانخراط في سلك الإنتاج والخدمات لمواجهة الحياة العملية – إذ لم يتمكن من مواصلة تعليمه العالي.

٧- مواكبة التغييرات العالمية ومسايرة التطور التكنولوجي السريع من حولنا، وإعداد جيل من العلماء يعمل على إخراجنا من دائرة التخلف والاعتماد على جهود الغير.

***وبنظرة تحليلية للأهداف سالفة الذكر نجد ما يلي :***

- الهدف الأول يحمل بين طياته الهدفين الثاني والثالث.
- الأهداف، الرابع والخامس والسادس والسابع تعد أسساً لتحقيق الهدف الثالث وليست أهدافًا.
- الهدف السابع (إعداد جيل من العلماء) هو مهمة التعليم الجامعي وليست التعليم الثانوي.

هذا وقد تعرضت العديد من الدراسات لعلاقة التأثير والتأثر بين أهداف التعليم الثانوي وتشريعاته كما يلي :

دراسة "أحمد يوسف سعد" (٣٦) . أثبت أن أهداف التعليم الثانوي جامدة وغير متطورة ولا تتناسب مع روح العصر ومعطيات القرن الحادي والعشرين مما ينعكس بالسلب على أي تشريعات – من بينها التشعيب – تتخذ في المرحلة الثانوية العامة.

أيضًا تناولت بعض الدراسات (٣٧) مجمل أهداف التعليم الثانوي وهو إعداد الطلاب للحياة جنبًا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي أو للمشاركة في الحياة العامة . فلقد ساوت بينهم واعتبرت أحدهما بديلاً للآخر، مما يشوبه قصور وخلط لأن علاقتهما تكاملية ، من جانب آخر هل يختلف الإعداد للحياة عن الإعداد للمشاركة في الحياة العامة ، وهل تقتضي مواصلة الدراسة بالتعليم العالي والجامعي بالضرورة عدم المشاركة في الحياة العامة، وبالتالي عدم وضوح الرؤية من أهداف التعليم الثانوي لا يفيد معه أي نوع من أنواع التشريعات مثل التشعيب أو غيرها.

دراسة " نادية جمال الدين " . ودراسة " ليلى عبد الستار علم الدين "، أوردتا السبب فى صعوبة الاتفاق على أهداف التعليم الثانوى وبالتالي التشكيك في مدى فعالية هذه الأهداف وبالتالي لن تتواءم وتتكيف هذه الأهداف مع أي تشريع من التشريعات الخاصة بتطوير وتعديل المرحلة الثانوية (٣٨) .

أما بالنسبة للدراسات التى أظهرت أن التشريعات والقوانين نفسها كانت سبباً في عدم فعالية الأهداف في التطبيق ، فقد كشفت دراسة "نادية محمد عبد المنعم" (٣٩) ، أن القرارات المنفذه لقانون التعليم الثانوي العام – قانون رقم (٢) لسنه ١٩٩٤ وتعديله بالقانون رقم ١٦٠ لسنه ١٩٩٧ – لم تتضمن المفاهيم والمعايير التي بمقتضاها ترتقى العملية التعليمية وتزداد كفاءتها كالشمول والتكامل في المعرفة الإنسانية وتطبيقات العلم في الحياة العملية وكذا لم يتم التركيز على تعميق القيم الثقافية والأخلاقية والدينية وعدم وجود شواهد على تبني الأخذ بالمفاهيم الخاصة بأن تكون للمقررات الدراسية قيمة في حياة التلاميذ وتعاونهم على الحياة في بيئتهم وعلى مواجهة الحياة العملية.

وهكذا فإن الخلل في صياغة أهداف التعليم الثانوي العام يُعد معوقاً أمام أي تشريع جديد من تشريعات المرحلة الثانوية والتي تُعد بدورها (أعني التشريعات) وسيلة من وسائل تحقيق أهداف التعليم الثانوي، وأيضًا عندما تبتعد التشريعات التعليمية عن الواقع المجتمعي وتصبح معبرة عن اجتهادات تتغير بتغير المسئولين لن تجد أهدافاً قادرة على المواءمة والتكيف معها، وهذا ما أكدته ورقة مبارك والتعليم (٤٠) بالنسبة لضرورة مواكبة السياسة التعليمية بأهدافها وتشريعاتها للتقدم العلمي والتكنولوجي واعتبار التعليم قضية أمن قومي تتواءم فيه السياسات والخطط والأهداف .

**ثانيًا : الخطط والبرامج والمقررات الدراسية :**

من المعروف أن الخطة الدراسية هي مجموعة المواد الدراسية ومدى ما يُخصص لكل منها من زمن ( ساعات ) ومن معاييرها الجيدة لنجاح المدرسة في وظائفها ضرورة مراعاة الهدف العام للمرحلة والخاص لكل مادة والشمول للنواحي النظرية والعملية.

وعلى ذلك فإن الخطة الدراسية لها أهمية كبرى في بنية التعليم الثانوي لأنها تمثل الإطار العام الذي تتحدد فيه عدد الموضوعات الدراسية وأنواعها المختلفة وما ينبثق عنها من مقررات دراسية.

هذا ولقد أصبحت الدراسة في الصف الأول - حاليًا - عامة لكل الطلبة، تخصصية اختيارية بالمرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي) والمرحلة الثانية ( الصف الثالث الثانوي ) حيث تتكون الخطة الدراسية من محورين أساسيين هما المواد العلمية والمواد الإنسانية [٤١] .

ويتضح عدم كفاية تنظيم التشعيب وخطة الدراسة الحالية فى أنها لا تتسق مع الأهداف الجديدة للتعليم الثانوي العام، فمازالت قائمة على عدد محدود من المقررات التي لا تتيح للطلاب حرية واسعة في الاختيار وفقًا لميولهم وحاجاتهم وقدراتهم حيث قد فرضت مواد إجبارية تمثلت في الرياضيات للجميع ، والتاريخ لشعبة الأدبي فقط ، فمن يختار الاتجاه العلمي يختار أربع مواد اختيارية، ثلاث علمية ومادة واحدة أدبية، أما من يختار الاتجاه الأدبي فيختار ثلاث مواد اختيارية ؛ مادتين أدبيتين ومادة علمية أي أن فرص الاختيار أقل من الاتجاه العلمي .

وهناك أوجه نقد موجه للخطط والبرامج والمقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية على النحو التالي :

**أولاً : المقررات الدراسية :**

- معظم المقررات الدراسية لا تمثل قيمة في حياة التلاميذ ولا تشبع حاجاتهم [٤٢] .
- مقررات التعليم الثانوي قاصرة على مسايرة المتغيرات المحلية والقومية والعالمية [٤٣] .
- عدم ملاءمة بعض المقررات لسن الطلبة، فهناك بعض المقررات تدرس بالصف الثاني والثالث الثانوي في عام دراسي واحد مثل علم النفس والاجتماع والتاريخ بالنسبة لشعبة الأدبي وكذا الكيمياء والأحياء بالنسبة لشعبة العلمي [٤٤] .

**ثانيًا : الخطة الدراسية :**

- مازالت الدراسة قائمة على النمط التقليدي فلم تتضمن مقررات كالدراسات البيئية أو المتداخلة التي أخذت بهـا الدول المتقدمـة ، لربط ما يُدرس باحتياجـات المجتمع والطالب [٤٥] .

- تفتقر الخطة الدراسية لمنهجية التفكير والتدريب على إعمال العقل وعلى الإبداع والابتكار وأصبح الطالب سلبياً متلقياً للمعلومة ونشاطه الوحيد هو الحفظ والاستظهار وهذا يُعد غير مقبول ، لأن الطالب يجب أن يتحول للإيجابية والمشاركة وإحلال الفهم والتحليل محل الحفظ والتلقين والتطبيق أكثر من مجرد الاستقبال باستخدام العمليات المعرفية الدُنيا [٤٦] .

- نتيجة ثغرات معينة في عملية التشعيب ظهرت لدينا شعبة العلمي المتأدب، كما أوردنا سـابقًا ، التي تتمثل باختصار في هروب الطلبـة من أصعب مواد الشـعبة الأدبيـة وهو مقرر التاريخ، وجعله مـادة اختيارية وكذا الهروب من مادة الفيزياء التي تمثل صعوبة على طـلاب الشعبة العلميـة ، ويأتي كل ذلك بعد حصول الطلبة في الصف الثاني الثانوي على مجموع منخفض لا يؤهلهـم للالتحاق بكليات الطب والصيدلة والهندسة، فيلجأون لهذه الشعبة الجديـدة ، والتي تمثل ثغرة في عملية الاختيار بين الشعب التخصصية .

- التعامل مع التكنولوجيا والآلات الحديثة والحاسب الآلي يخلو من المضمون ويهتم بالشكل الذي لا يتعدى التعرف على هذه المواد نظريًا، وذلك قد يرجع لعدم كفاية الأجهزة لعدد الطلبة، وكذا عدم قناعة المعلمين بجدواها، فلا يزال تدريبهم على هذه الأجهزة محدود مما ينعكس بالسلب على تدريب طلابهم [٤٧] .

- عدم كفاية الخطة الدراسية فيما يتعلق بالدراسات العملية فاستخدامها محدود لعدم وجود اختبارات عملية ولمحدودية التجهيزات وقلة الخامات [٤٨] .

**الامتحانـــات :**

يلعب التقويم دورًا هامًا في الوقوف على مدى فاعلية العملية التعليمية وكفاءة مخرجاتها باعتباره عملية منهجية مقصودة وشاملة ومفسرة ومحللة لبيانات موضوعية وذلك لاتخاذ قرارات أفضل في المستقبل [٤٩] .

ويحظى موضوع الامتحانات في نهاية الصفين الثاني والثالث الثانوي باهتمام خاص لدرجة أنها انقلبت من مجرد وسيلة للقياس أو التقويم إلى غاية في حد ذاتها، أفرزت لنا القلق النفسي والعصبي والاجتماعي، والإرهاق الاقتصادي، مع أنها – أعني الامتحانات – لا تقيس للأسف سوى الجانب المعرفي (٥٠) .

والملاحظ لامتحانات الثانوية يجد أنها – وفي ضوء مستويات بلوم المعرفية – لا تقيس إلا المستويات الدنيا من الجانب المعرفي، هذا بالإضافة إلى عدم وجود خطة واضحة تربط بين أهداف التعليم الثانوي العام – غير الواضحة حتى الآن – والعملية الامتحانية، فكيف يمكن أن نحكم على الامتحانات دون وجود أهداف نحكم على ضوئها (٥١) .

ويرى "سعيد إسماعيل علي" أن عملية تطوير التعليم الثانوي لابد أن تبدأ بتطوير الامتحانات وليست على مستوى إعطاء الطلبة حرية الاختيار بين المقررات (التشعيب) واختيار عدد مرات الامتحان (نظام التحسين) وإنما التطوير الحقيقي للامتحانات يتعلق بفلسفتها وآلياتها وإجراءاتها، ومن مجرد النظر إليها كخاتمة يصدر فيها الحكم بالفشل أو النجاح إلى مجرد حلقة في سلسلة متصلة الحلقات تتيح الفرصة لإعادة النظر في مفردات العمل التعليمي، وكذا في خططه وقوانينه وتشريعاته (٥٢) .

وأخيرًا يمكن إيجاز المشكلات المرتبطة بالامتحانات فيما يلي (٥٣) :

- التركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب العقلية الأخرى.
- مشكلة الغش في الامتحانات.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- لا تعكس المستوى الحقيقي للطلبة.
- تشجع على الحفظ والاستظهار.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأمر لا يقتصر فقط على الجوانب سالفة الذكر (الأهداف – الخطط والمقررات والامتحانات) ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار–على سبيل المثال لا الحصر– ضرورة توافر مُناخ إداري جيد لضمان تطبيق أي تشريعات ترتبط بالمرحلة الثانوية فعلى أعتاب الجهاز الإداري في المدرسة سوف تتحطم أي جهود لتطوير التعليم الثانوي سواء على مستوى التشريع أو التطبيق ما لم نكن حريصين على علاج كافة سـلبيات الإدارة المدرسية التقليدية السائدة الآن .

يتضح مما سبق السلبيات الكثيرة في العملية الامتحانية والخطط الدراسية وكذا المقررات الدراسية التي ترتب عليها عدم قدرة أي قوانين أو تشريعات على الاتيان بثمارها وبالتالي لابد من النظر للمنظومة التعليمية من كافة جوانبها، بدءًا من التخطيط والسياسات ومرورًا بالأهداف المراد تحقيقها وبالخطة والمقررات الدراسية ومدى مواءمتها للتغيرات المحلية والعالمية وانتهاءً بالعملية الامتحانية والإدارية بحيث تصبح المكونات السابقة ما هي إلا حلقات مترابطة تؤثر وتتأثر ببعضها حتى يمكن أن نتعامل مع التحديات العالمية المعاصرة وملاحقة ركب الدول المتقدمة.

## نظام التشعيب بالمرحلة الثانوية في الدول المختلفة

**أولاً : الولايات المتحدة الأمريكية (٥٤) :**

قد يبدو النظام التعليمي الأمريكي محيرًا بعض الشيء لمن لم يعتده، فنظرًا لتاريخ البلاد وللقيم النظامية السائدة، فإنه لا يوجد نظام تعليمي قومي أو منهج قومي موحد في الولايات المتحدة، فالحكومة الفيدرالية لا تدير المدارس هناك فكل ولاية من الخمسين ولاية لها إدارتها التعليمية والتي تضع الخطوط الإرشادية للمدارس في الولاية وتتلقى الكليات والجامعات العامة تمويلاً من المصاريف الدراسية وكذلك من الولاية حيث يحدد أعضاء المجلس التشريعي لكل ولاية مقدار التمويل الممنوح لهذه الكليات والجامعات.

- أما المدرسة الثانوية فتتكون من مرحلة الثانوية الدنيا وهي تماثل مرحلة التعليم المتوسط في مصر وتضم الصف السادس والسابع والثامن ، وتُعد مرحلة منتهية لمن لا يرغب في مواصلة التعليم الجامعي.
- المرحلة الثانية وتسمى الثانوية العليا وهي تضم الصف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر وهي تؤهل لدخول الجامعة، بشرط أن يدرس الطلاب مجموعة من المقررات تجمع بين المهارات والقدرات واللغات ( يتقن لغتين على الأقل ) وبعض العلوم الثقافية عن المجتمع الأمريكي وإحدى الثقافات الأخرى الاختيارية، ثم مواد إضافية في الرياضيات والمواد العلمية ( الأحياء – الكيمياء – الفيزياء ) مع الاهتمام ببرامج إعداد المهارات الاجتماعية وتشمل البرامج الإعلامية ، التثقيفية ، الرياضية والأنشطة .

**ونظام تقدير النجاح في المقررات يتم على أساس :**

راسب = F , أقل من المتوسط = D , متوسط = C , فوق المتوسط = B , ممتاز = A، والطالب الذي يرسب في مقرر إجباري لابد من إعادته مرة أخرى.

**خطة الدراسة بالمرحلة الثانوية :**

الجدول التالي يوضح خطة الدراسة لمن يرغب في الالتحاق بالجامعة وأمام الطالب برنامجين ( أ ) ، (ب) مما يتيح الفرصة للطالب للاختيار [٥٥] :

**جدول رقم (٣)**

| البرنامج / الصف | البرنامج ( أ ) | البرنامج (ب) |
|---|---|---|
| التاسع | ١- علوم عامة<br>٢- رياضيات (جبر)<br>٣- هندسة (مدني)<br>٤- قراءات في التنمية<br>٥- التربية الجماعية (اختياري)<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) | ١-علوم عامة<br>٢- رياضيات (جبر)<br>٣- جغرافيا العالم<br>٤- التعبير اللغوي<br>٥- لغة أسبانية (اخيتاري) أ<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) |
| العاشر | ١- أحياء<br>٢- هندسة (مستوية)<br>٣- دراسات اجتماعية<br>٤- هندسة (إنشاء)<br>٥- التربية الجماعية (اختياري)<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) | ١- أحياء<br>٢- هندسة (مستوية)<br>٢- تاريخ العالم<br>٤- الأدب<br>٥- لغة أسبانية (اختياري) ب<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) |
| الحادي عشر | ١- علوم صحية<br>٢- الفنون الصناعية (اختياري)<br>٣- الأدب<br>٤- التربية الجماعية (اختياري)<br>٥- الدراسة الجامعية (عامة)<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) | ١- كيمياء (اختياري)<br>٢- جبر مستوى رفيع (اختياري)<br>٣- تاريخ أمريكي<br>٤- برامج الكمبيوتر (اختياري)<br>٥- تعليم طبيعي |
| الثاني عشر | ١- فنون صناعية (اختياري)<br>٢- دراسة النظام الحكومي لأمريكا<br>٣- الخطابة (اختياري)<br>٤- التربية الجماعية (اختياري)<br>٥- الدراسة الجامعية (عامة)<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) | ١- كيمياء مستوى رفيع (اختياري)<br>٢- هندسة + حساب مثلثات<br>٣- مشاكل الديمقراطية<br>٤- أدب إنجليزي<br>٥- أدب أسباني<br>٦- تعليم طبيعي (تربية بيئية) |

ويتضح من الجدول السابق الفرصة الكبيرة في الاختيار المقدمه للطلاب مع تنوع المقررات الدراسية المقدمه بين النواحي السياسية والثقافية ومقررات إضافية خاصة المرتبطة بالدراسة الجامعية وطبيعتها.

**التقدم إلى الكليات والجامعات :**

على الرغم من تباين سياسات التقدم إلى الكليات والجامعات، إلا أن عمليات الالتحاق بالجامعة تدور حول :

- هل ما درسه الطلاب يؤهلهم لدراسة مقررات أصعب.
- مراجعة الدرجات الامتحانية Grade Point Average (GPA) فهي تعطي مؤشرات نوعية توضح الدرجة التراكمية وهي تتبع النظام التالي :

A = 4, B = 3, C = 2, D = 1, F = 0، ويتم حساب ذلك بإضافة النقاط التي حصل عليها الطالب في كل مقرر وتقسم على عدد المقررات التي درسها فإذا حصل الطالب على درجة تراكمية = 3 فهذا يعني أن تقديره العام هو B.

- معظم الكليات والجامعات تحدد الحد الأدنى من نتائج اختبار Scholastic (SAT) Aptitude Test وهو اختبار نوعي قومي معياري لدخول الكليات والجامعات.
- اختبارات برامج الكليات الأمريكية American College Testing (ACT) وهي اختبارات تعمل على قياس مهارات اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم الاجتماعية والعلمية ومدى توافرها لدى الطلاب ومستوى الأداء العام لها.
- قد تطلب الكليات والجامعات من المتقدمين كتابة مقال أو بحث يحدده مكتب الالتحاق من حيث الطول والمحتوى وهو يختلف من كلية لكلية ومن جامعة لأخرى.
- وقد يتطلب الأمر عمل مقابلات شخصية مع المرشحين للجامعة مع أحد ممثلي مكتب الالتحاق.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك نظام خدمي لطلاب المدارس الثانوية يحاول إصلاح عيوب ومشكلات الطلاب فمن يجدون أنفسهم غير قادرين على مواصلة التعليم الجامعي بعد الالتحاق بالجامعة وذلك من خلال إنشاء (مدارس ثانوية – جامعية) أي مدارس ثانوية مقامة داخل الكليات المتخصصة بحيث يمارس فيها الطلاب الدراسة الأكاديمية الثانوية والعملية بكافة

وسائلها لاجتياز اختبارات الشهادة الثانوية العامة ثم يدخل الطلاب المهيأون أكاديميًا للحرم الجامعي في صور (منح دراسية) يسمح لهم من خلالها ممارسة كافة الحقوق والواجبات المهيأة للطلاب الجامعيين من أنشطة طلابية واستخدام المكتبات والمعامل [٥٦] .

وعلى ذلك نجد أنه يتاح للطلاب الاستفادة من الخدمات التعليمية لكلتا المرحلتين في آنٍ واحد، بمعنى أنهم يتلقون التعليم الثانوي العام بأسلوبه التقليدي بالإضافة إلى الأسلوب الحديث (التعليم المشترك) كما ينبغي أن يتلقوا استعدادًا للتعليم الجامعي.

من خلال العرض السابق لنظام التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية يتضح المدى الواسع في الاختيار بين المواد الدراسية التي تهيئ الطالب أكاديميًا ومهنيًا للالتحاق بكافة أنواع التعليم الجامعي وعلى الطالب أن يختار بين الكليات المتاحة طالما أنه قادر على اجتياز اختبارات القبول، وحاصل على مجموع من الدرجات في المواد المؤهلة لدخول تلك الكليات.

## ثانيا : فى إنجلترا [٥٧]

تتنوع الأنظمة التعليمية في إنجلترا حيث لا يوجد نظام تعليمي موحد، فنظم التعليم في إنجلترا وويلز واسكتلندا وكذلك أيرلندا الشمالية بها اختلافات واضحة.

### أنواع المدارس الثانوية :

هناك العديد من المدارس الثانوية بإنجلترا مثل المدارس العامة أو الأكاديمية وكذلك المدرسة الحديثة والمدارس الفنية ولكن أكثر أنواع المدارس الثانوية انتشارًا هي المدارس الشاملة.

### المدارس الشاملة :

وهي مدارس غير انتقائية تستوعب جميع التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية بنسبة قد تصل إلى حوالي ٩٠% من طلاب المرحلة الثانوية ومنهج هذه المدرسة قومي متوازن وفقًا لمعايير قومية لتلبية احتياجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع والخطة الدراسية تتكون من :

- *مواد محورية :* (Core Subject) مثل (اللغة الإنجليزية – الرياضيات – العلوم) وهي بمثابة مواد أساسية لابد من اجتيازها بمستويات معينة.

- *مواد أساسية :* مثل (التاريخ – الجغرافيا – التكنولوجيا – اللغة الأجنبية الثانية الحديثة – الفنون الجميلة، الموسيقى – التربية الرياضية – التربية الخلقية). ولابد من

اجتياز هذه المواد أيضًا، ولم تحدد القوانين المنظمة للتعليم الوقت المخصص لتدريسها، لإتاحة الحرية للمدارس في تناولها تبعًا لإمكاناتها وظروفها.

وعندما ينتهي الطالب من دراسته يحصل على شهادة G.C.E بما يكفل له الاتجاه لسوق العمل أو من يرغب في الالتحاق بالجامعة يقضي عامين في (A level) دراسة اختيارية لنيل G.C.S.E ليصقل مهاراته المهنية ويعزز مستقبله المهني فيعد أكاديميًا ومهنيًا.

والجدير بالذكر أن هناك نمطاً آخراً من التعليم الثانوي بإنجلترا يطلق عليه كليات المدن التكنولوجية تركز مناهجها على (العلوم التكنولوجية – الرياضيات – الكمبيوتر – والارتباط بالمؤسسات الصناعية وتتمتع بالاستقلالية في ظل فلسفة التعليم الذاتي والمستمر واستخدام التكنولوجيا المتطورة والاستجابة لسوق العمل المتغير ليس فقط لتشكيل المستقبل المهني للطالب بل لنوعية الحياة كلها.

ويتضح من العرض السابق لنظام التعليم الثانوي بإنجلترا أن هناك ضمان لخريج أي نوع من أنواع التعليم الثانوي للالتحاق بالتعليم العالي بأنواعه المختلفة ولكن الأمر يرتبط بالقدرة على اجتياز اختبارات المرحلة الثانوية بمستوى معين مع اجتياز اختبارات القبول وسنوات الإعداد التي تحددها كل كلية، هذا بالإضافة إلى الترابط والتكامل في الإعداد بين الأبعاد الأكاديمية والأبعاد المهنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل.

**ثالثا : فى اليابـــان (٥٨)**

تتشكل مرحلة التعليم الثانوي في اليابـــان من مدرستين ، الأولى من سن ١٢ إلى ١٥ سنة وتمثل التعليم المتوسط أو " الثانوية الدنيــا " وهي مرحلة عامة على جميع الطلاب وإلزامية وإجبارية، والمدرسة الثانية هي الثانوية العليا من ١٥ – ١٨ سنة وتتمثل في الأنواع التالية :

**١- تعليم ثانوي أكاديمي :**

يلتحق به حوالي ٧٠% من الطلاب ومدته ثلاث سنوات ويعتمد على نظام الساعات المعتمدة بحيث يدرس الطالب ٨٠ ساعة معتمدة، بعضها مواد إجبارية وبعضها اختياري.

**٢- تعليم ثانوي فني :**

يلتحق به أكثر من ٢٠% من الطلاب ومدته ثلاث سنوات بعدها يلتحق الطالب إما بسوق العمل أو بالكليات التقنية.

**٣- تعليم ثانوي بالمراسلة :**

ومدته أربع سنوات تعادل في مجموعها السنوات الثلاث في التعليم الثانوي العام وقلة من الطلاب يلتحقون به.

والحديث هنا على التعليم الثانوي الأكاديمي، حيث إن خريجيه يلتحقون بالتعليم العالي وتتمثل خطته الدراسية في ضرورة اجتياز الطالب عدد من المقررات الإجبارية وفقًا لعدد ساعات دراسية محددة، وذلك بصرف النظر عن تخصصه مثل :

"اللغة اليابانية – الدراسات الاجتماعية وتشمل المجتمع المعاصر وتاريخ اليابان – الرياضيات وتشمل الجبر والهندسة والتفاضل والتكامل والإحصاء – العلوم وتشمل الفيزياء والكيمياء والأحياء ثم يقوم الطالب باختيار من بين المواد المطروحة مثل الموسيقى والفنون الجميلة والأعمال اليدوية والتصوير" (٥٩) .

***ملاحظات على برنامج الدراسة بالتعليم الثانوي باليابان :***

طلاب التعليم الثانوي العام ( الأكاديمي ) من حقهم الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم العالي والجامعي بشرط الحصول على درجات معينة في المواد الإجبارية سالفة الذكر وكذا اجتياز اختبارات القبول التي تحددها كل كلية والتي تمثل تحدياً كبيراً للطلاب تصل في بعض الأحيان إلى الانتحار لتكرار الرسوب في هذه الاختبارات .

ولكن تجدر الإشارة هنا إلى أن المرحلة الثانوية تضمن للطالب توفير قاعدة علمية ومفاهيمية تمكنه من الالتحاق بأي كلية بشرط اجتياز اختباراتها والحصول على الدرجات المؤهلة التي تحددها كل كلية على حده.

**رابعا : في هولندا :**

يستطيع الطالب أن يختار بين ثلاثة أنواع من مدارس التعليم الثانوي على النحو التالي (٦٠) :

***النوع الأول :*** ويسمى بتعليم ما قبل الجامعة Pre- University ويسمى أيضًا بدبلوم التعليم قبل الجامعي، ومدة الدراسة به ٦ سنوات، والدراسة عامة من الصف الأول حتى الصف الثالث ثم يبدأ الطالب في الاختيار بين المواد المطروحة ليتخصص في بعضها وفي نهاية المرحلة يستطيع الطالب الحاصل على دبلوم التعليم قبل الجامعي أن يلتحق بأحد

كليات التعليم التخصصي العالي أو الجامعي ... College of Higher Professional Education أو الاتجاه إلى العمل والتدريب على مزاولة وظيفة من خلال تلقي الدورات المسائية.

***النوع الثاني :*** ويسمى التعليم الثانوي العام General Secondary Education وهو يتكون من مستويين :

<u>المستوى الأول</u> : التعليم الثانوي العام الأدنى Junior General Secondary Education ومدة الدراسة (٤) سنوات يعقد في نهايتها اختبار لابد أن يجتازه الطالب بمستوى معين وبعد ذلك يتم تخيير الطالب بين الاستمرار في الدراسة وذلك للالتحاق بالمستوى الثاني من التعليم الثانوي العام أو الالتحاق بالتعليم الثانوي المهني (سيأتي الحديث عنه عندما يتم عرض النوع الثالث من التعليم الثانوي).

<u>المستوى الثاني</u> : التعليم الثانوي العام الأعلى Senior General Secondary Education ومدة الدراسة (٥) سنوات ويشتمل على مقررات دراسية يمكن اجتيازها من الالتحاق بالسنة الخامسة بالنوع الأول من التعليم الثانوي (Pre- University) وذلك للالتحاق بأحد الكليات للتعليم التخصصي العالي أو الجامعي.

<u>النوع الثالث</u> : يسمى التعليم الثانوي المهني Vocational Secondary Education وهو يتكون من مستويين :

- المستوى الأول (التعليم الثانوي المهني الأدنى) :

Jounior Vocational Secondary Education :

مدة الدراسة (٤) سنوات يقدم في السنة الرابعة مقرر التعليم قبل المهني Course of pre- vocation al Education ويمكن الطلاب من الالتحاق بالسنة الخامسة من المستوى الثاني المهني.

- المستوى الثاني (التعليم الثانوي المهني الأعلى) :

Senior Vocational Secondary Education :

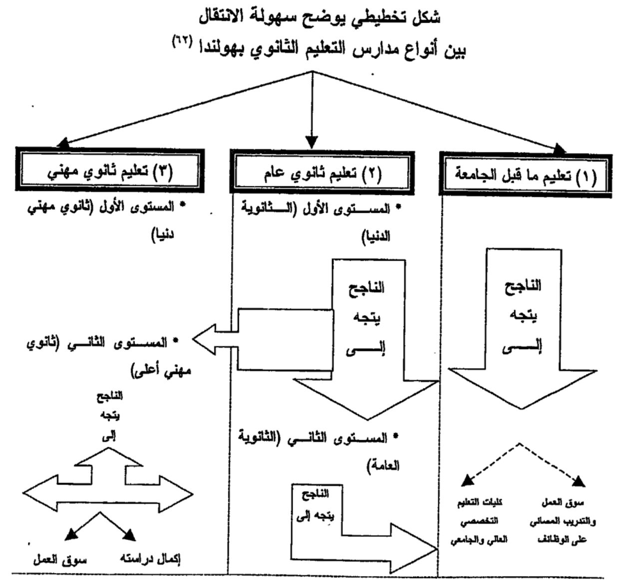
مدة الدراسة (٥) سنوات ونظام الدراسة يتم من خلال برامج التمهين ( التلمذة الصناعية ) أو حضور تعليم غير نظامي بعض الوقت Part - Time non - Formal Education.

***ملاحظات على نظام التشعيب بالمرحلة الثانوية بهولندا [٦١] :***

- كل نوع من أنواع التعليم الثانوي سالفة الذكر يقدم مناهج خاصة تخصصية Specialized Curriculum إما للاستمرار في مواصلة التعليم العالي أو للتدريب المهني والالتحاق بعالم الأعمال.
- حرية انتقال الطالب من أحد أنواع التعليم الثانوي إلى الأنواع الأخرى حسب الرغبة أو بالتحديد حسب سرعة الاستجابة الفردية، لدرجة أن المدرسة الواحدة يمكن أن تشتمل على نوعين من أنواع المدارس الثانوية بمبنى واحد يُمكِنْ الطالب من التحويل من مدرسة إلى أخرى بذات المدرسة كما هو موضح في الرسم التخطيطي التالي :

**شكل تخطيطي يوضح سهولة الانتقال**

**بين أنواع مدارس التعليم الثانوي بهولندا [٦٢]**



- يلاحظ من الرسم التخطيطي أن الالتحاق بالجامعة يقوم على أساس النجاح في أي نوع من أنواع التعليم الثانوي بصرف النظر عن التخصص أو نوع المدرسة الثانوية وذلك لأن الخطة الدراسية بكافة أنواع المدارس الثانوية تتضمن توفير عدد من المقررات الأكاديمية والمهنية التي تمثل المتطلبات الأساسية للالتحاق بالتعليم العالي ثم تأتي مواد أخرى إضافية حسب نوع المدرسة الثانوية ومستواها وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تشترط الكليات حصول الناجحين في المدرسة الثانوية على درجات ونسب نجاح معينة مع اجتياز اختبارات القبول المرتبطة بطبيعة الدراسة بالكلية.

**خامسا : فى ماليزيا (٦٣) :**

**هيكل التعليم الثانوي :**

المرحلة الثانوية الدنيا : مدتها (٣) سنوات تستوعب كل الطلاب الذين ينهون دراستهم الابتدائية .

المرحلة الثانوية العليا : مدتها (٣) سنوات وتتنوع أنماط الدراسة في هذه المرحلة فيما بين عام وأكاديمي ومهني وشامل.

المرحلة الثانوية المهنية : مدتها (٥) سنوات في تخصصات [صناعية، زراعية، تجارية، صيد أسماك، مواني بحرية]. وذلك بغرض إعداد العامل الماهر في المجالات المتخصصة المختلفة التي يتطلبها سوق العمل.

**البرنامج والخطط الدراسية :**

في المرحلة الثانوية الدنيا :.تعليمًا موحدًا وبداية التعرف على التعليم المهني من خلال مقرر يسمى (مهارات الحياة المتكاملة) ليكون ملمًا بالتكنولوجيا والاقتصاد ومبتكرًا ومنتجًا.

في المرحلة الثانوية العليا : تتعدد الشعب إلى [ الآداب – العلوم – التعليم المهني – التعليم الفني – التعليم الديني ].

- المقررات الأساسية (اللغة الماليزية – اللغة الإنجليزية – التربية الدينية والخلقية – الرياضيات – العلوم – التاريخ – التربية البدنية والصحية).
- المواد الإضافية (اللغة الصينية – لغة ومهارات التواصل).
- المواد الاختيارية وتنقسم لأربع مجموعات :

١- العلوم الإنسانية (الأدب الماليزي والإنجليزي – الجغرافيا – التربية الفنية – اللغة العربية مستوى متقدم ) .

٢- المواد المهنية والفنية ( مبادئ المحاسبة، الاقتصاد، التجارة، العلوم الزراعية، التدبير المنزلي، رياضيات إضافية، الهندسة المدنية الميكانيكية، كهرباء وإليكترونات، تكنولوجيا الهندسة، الرسم الهندسي ) .

٣- العلوم ( علوم إضافية – فيزياء – كيمياء – أحياء ) .

٤- الدراسات الإسلامية ( تصور إسلامي – القرآن والسنة – السير الإسلامية ).

على أن يقوم الطالب بالإضافة إلى المواد الأساسية والإضافية باختيار مقررين من المقررات الاختيارية في كل مجموعة من المجموعات المشار إليها.

***ملاحظات على نظام التشعيب بماليزيا :***

- عند الالتحاق بالجامعات يتم التركيز على الدرجات الحاصل عليها الطالب في مقررات اللغة الإنجليزية والتكنولوجيا والرياضيات والعلوم.
- يتم إعداد الطلاب لمدة عامين بعد النجاح في الثانوية العامة وذلك لاجتياز اختبارات القبول بالجامعات.
- في المقررات الإجبارية ضمان للدخول لأي جامعة بشرط الحصول على الدرجات التي تحددها الجامعة.
- في المقررات الاختيارية فرصة كبيرة للطلبة للاختبار ما يتناسب مع الفروق الفردية والميول والاتجاهات.

***نظرة تحليلية :***

من خلال استعراض تجارب الدول المختلفة في عملية التشعيب يمكن أن نخرج بمجموعة من المستخلصات يستفاد منها عند بناء الدراسة الميدانية وكذا الإطار المقترح للحد من مشكلة التكالب على الالتحاق بالشعبة الأدبية كما يلي :

- يمكن أن ننظر لشهادة الثانوية العامة على أنها تؤهل صاحبها للحياة (العمل – الالتحاق بالدراسة الجامعية) مثل تجربة الولايات المتحدة الأمريكية بشرط توفير المؤسسات التي يمكن أن يستكمل فيها الخريج إعداده، وتوافر فرص التعليم غير الرسمي الذي يؤهل للأعمال المختلفة.

- يمكن أن ننظر لشهادة الثانوية العامة على أنها تضمن لطلابها ثقافة شاملة متنوعة تجمع بين احترام العمل اليدوي ولا فرق بين متعلم وأمي في ممارسة الأعمال اليدوية بالإضافة إلى ضرورة البناء العلمي والأخلاقي للفرد والاستمرار في التعليم للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي، وهذا متوفر بوضوح في تجربة التعليم الثانوي باليابان وهولندا.
- يمكن النظر إلى الشهادة الثانوية العامة على أنها تؤهل صاحبها للالتحاق بالتعليم العالي بمَختلف كلياته دون النظر لنوعية المواد الدراسية التي اختارها الطالب بشرط مروره في الدراسة بمجموعة من المواد الأساسية – التي تلزم للالتحاق بأيّ كلية – والإجبارية ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ضرورة استيفاء شروط الالتحاق بالكليات والمرتبط بالحصول على درجات معينة في بعض المواد واجتياز اختبار القبول وسنوات الإعداد بها، وهذا توفر بوضوح في تجربة التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وماليزا .
- يلاحظ اهتمام السياسة التعليمية في تجارب الدول المختلفة بالدراسات الأكاديمية والمهنية والثقافية وبالتالي لا توجد فجوة بين التعليم الثانوي والتعليم الفني، بل يوجد تقارب بين المسارين وحرية الانتقال بينهما، وكذا حرية في الالتحاق بالكليات وأنظمة التعليم العالي المختلفة بغض النظر عن نوعية المواد المختارة من قِبَل الطالب.

وأخيرًا نصل إلى الإجابة على القضية المُحَيِرة التي تم إثارتها عند عرض واقع أعداد الطلبة بشعبة الأدبي في الدراسة الحالية والمتعلقة بطرح الأسئلة الآتية :هل التعليم الثانوي العام للتثقيف العام ؟! أم للإعداد للجامعة ؟! أم للإعداد للعمل ؟ أم لكل ما سبق ؟

فمن الواضح أن الدول المتقدمة سارت خطوات إيجابية نحو حسم هذه القضية ومزجت بين الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي لتعطي فرصة كاملة للطلاب للاختيار بين المسارات المهنية والتعليمية المعروضة وفق قدراتهم وميولهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

فهل يمكن الاستفادة من تجارب تلك الدول في هذا المجال، هذا ما تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه من خلال تحقيق التوازن في الإعداد بين أعداد خريجي الشُعب العلمية والشُعب الأدبية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى الاستفادة من تجارب الدول المختلفة في مجال إتاحة الفرص للطلاب للاختيار بين المقررات الدراسية بما يتناسب وميولهم ورغباتهم دون الربط بين مقررات دراسية معينة وكليات بعينها كما في مصر.

# الإطـــار الميدانـــي

يتلخص الإطار الميداني في الخطوات التالية :

**١- مقدمة :**

**٢- إجراءات الإطار الميداني :**

أولاً : إجراءات بناء الأدوات المستخدمة.

ثانيًا : عينة البحث.

ثالثًا : أساليب المعالجة الإحصائية.

**٣- التحليل الإحصائي وتفسير النتائج :**

**١ - مقدمة :**

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى الوقوف على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية والعزوف عن الالتحاق أو الاستمرار بالشعبة العلمية، وذلك من وجهة نظر الطلبة، كذلك التعرف على أسباب الإقبال على شعبة الأدبي من خلال استجابات أولياء الأمور، وأخيرًا التعرف على مردود هذه الظاهرة على قطاعات المجتمع المختلفة وذلك من وجهة نظر الأساتذة والمتخصصين في مجال التربية والتعليم على كافة المستويات ووجهة نظرهم في سبُل العلاج.

**٢ - إجراءات الإطار الميداني :**

***أولاً : إجراءات بناء أدوات الدراسة :***

( أ ) الاستبانة : (*)

سعيًا للوقوف على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بالشعبة الأدبية أو التحويل إليها من الشعبة العلمية قام الباحث بإعداد استبانة مستعيناً بنتائج الدراسة النظرية المتمثلة في :

- التطور التاريخي للقواعد واللوائح المرتبطة بالتشعيب بالمدارس الثانوية العامة.
- جوانب العملية التعليمية المختلفة بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بالتشعيب.

ولقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور هي :

- نظام الدراسة والخطة الدراسية.

---

(*) انظر الملحق رقم (٢) الخاص بالاستبانة.

- الامتحانات والعملية التقويمية.
- الالتحاق بالكليات وفرص التوظيف.

بالنسبة للمقابلة مع أولياء الأمور المتخصصين والخبراء في مجال التعليم والمجالات المجتمعية الأخرى، فلقد تم بناء أسئلة المقابلة بالاستعانة بكافة الكتابات سواء على مستوى الصحف أو المجلات أو الدراسات التي تعرضت لهذه الظاهرة ، وذلك للتعرف على أسباب الإقبال على شعبة الأدبي (بالنسبة لأولياء الأمور) (*) وأيضا التعرف على انعكاسات هذه الظاهرة وسبل علاجها (بالنسبة للخبراء والمتخصصين). (**)

**تقنين الاستبانة :**

وذلك عن طريق حساب معامل الصدق، ومعامل الثبات.

**صدق المحكمين :**

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين(***) للاستفادة من شكل ومضمون الأداة وصلاحيتها للتطبيق من حيث :

- مناسبة الأداة لتحقيق أهدافها وقياس ما وضعت من أجله .
- مدى كفاية البنود المقترحة ( لكل محور من محاور الاستبانة ) .
- مدى وضوح المعنى وسلامة اللغة .
- إبداء أية ملاحظات تدون في الفراغ المتروك .

تم تحليل آراء وملاحظات السادة المحكمين وقد وجد الباحث درجة من الاتفاق بينهم حول صلاحية معظم بنود الاستبانة ويُعد ذلك نوعًا من (الصدق الظاهري) لمحتواها وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات تم على ضوئها إعادة صياغة أو حذف أو إضافة بعض البنود حتى استقرت في صورتها النهائية.

كذلك تم حساب الصدق الذاتي من المعادلة (الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات) (٦٤) .

---

(*) انظر الملحق رقم (٣) الخاص بأسئلة المقابلة لأولياء الأمور.
(**) انظر الملحق رقم (٤) الخاص بأسئلة المقابلة للخبراء والمتخصصين.
(***) انظر الملحق رقم (٥) الخاص بأسماء السادة المحكمين.

وكان معامل الصدق = $\sqrt{0.8925}$ = ٠,٩٤ وهو معامل صدق عالي يدل على دقة العبارات وقدرتها على قياس ما وُضعت من أجله.

**حساب الثبات :**

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة "الفاكرونباخ" على عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل ألفاكرونباخ للدرجات النهائية لمحاور الاستبانة باستخدام معادلةِ ألفاكرونباخ (٦٥) .

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن - ١} \left( ١ - \frac{مجـ ع_{١}^{٢}}{ع^{٢}} \right)$$

حيث $ر_{١١}$ = معامل الثبات ، ن = عدد العبارات

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات الأفراد على كل عبارة، $ع^{٢}$ = تباين درجات الأفراد في العبارات كلها .

وقد حصل الباحث على قيم عالية لمعامل الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

***ثانيًا : عينة البحث :***

تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من الطلاب والطالبات المقيدين بالشعبة الأدبية وأيضا المحولين إليها من الشعبة العلمية ، على أن يتم اختيار ٢٠٠ طالب وطالبة من كل إدارة تعليمية حتى يمكن أن تمثل كافة الإدارات التعليمية في عينة البحث وذلك وفقًا للجدول التالي: (*)

**جدول رقم (٣) يوضح حجم عينة البحث**

| الإدارة | شرق | المنتزه | وسط | غرب | الجمرك | العامرية | برج العرب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدد | ٢٠٠ | ٢٠٠ | ٢٠٠ | ٢٠٠ | ٢٠٠ | ٢٠٠ | ٢٠٠ |

ووزع الباحث عدد (١٤٠٠) استبانة على أفراد العينة ككل وتم استرجاع :

(١٧٩) استبانة خاصة بإدارة شرق التعليمية أي بنسبة ٨٩,٥%.

(١٨٢) استبانة خاصة بإدارة المنتزه التعليمية أي بنسبة ٩١%.

(١٨٥) استبانة خاصة بإدارة وسط التعليمية أي بنسبة ٩٢,٥%.

(١٧٩) استبانة خاصة بإدارة غرب التعليمية أي بنسبة ٨٩,٥%.

---

(*) لمزيد من التفاصيل عن حجم المجتمع الأصلي لعينة البحث انظر الجدول رقم (١) والخاص بحدود البحث وعيناته.

(١٨٥) استبانة خاصة بإدارة الجمرك التعليمية أي بنسبة ٩٢,٥%.

(١٧٢) استبانة خاصة بإدارة العامرية التعليمية أي بنسبة ٨٦%.

(١٦٩) استبانة خاصة بإدارة برج العرب التعليمية أي بنسبة ٨٤,٥%.

وتم استبعاد الاستبانات غير مكتملة الإجابة وكانت جملة الاستبانات الصحيحة هي "١٢٥١".

***ثالثًا : المعالجة الإحصائية :***

تم حساب :

١- التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة.

٢- استخدام معادلة الفروق وفق المعادلة الآتية [٦٦] :

ولما كانت درجات الحرية تساوي "٢" فإن قيمة "$X^2$" دالة إحصائيًا كما يلي [٦٧] :

( أ ) عند مستوى ٠,٠٥ عندما تكون قيمتها ٥,٩٩١ أو أكثر.

(ب) عند مستوى ٠,٠١ عندما تكون قيمتها ٩,٢١٠ أو أكثر.

( ج) عند مستوى ٠,٠٠١ عندما تكون قيمتها ١٣,٨١٥ أو أكثر.

## نتائج الإطار الميداني وتفسيره

**١- الاستبانة :**

يتناول الباحث فيما يلي عرض النتائج الخاصة بتطبيق الاستبانة وتحليلها وتفسيرها.

أولاً : نتائج المحور الأول : نظام الدراسة والخطط الدراسية :

بسؤال أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت لالتحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل إليها وترتبط بنظام الدراسة والخطط الدراسية بالمرحلة الثانوية، فكانت استجاباتهم موضحة بالجدول رقم (٤) .

## جدول رقم (٤)

## يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة – طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالخطة الدراسية ونظام الدراسة التي دفعتهم للالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها

| العبـــــــــــــارة | أوافق | | غير متأكد | | لا أوافق | | $X^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١- المواد العلمية التطبيقية تدرس بطريقة نظرية مما يزيد صعوبتها | ٨٢٠ | ٦٥,٥ | ٣٠١ | ٢٤,٠٦ | ١٣٠ | ١٠,٣٩ | ٦١٨ | ٠,٠٠١ |
| ٢- إلغاء نظام التحسين وفرص رفع معدل المجموع | ٧٩٠ | ٦٣,١ | ٣٢٥ | ٢٥,٩٧ | ١٣٦ | ١٠,٨٧ | ٥٤٢ | ٠,٠٠١ |
| ٣- اقتران الدراسة بالدروس الخصوصية وأسلوب المذكرات مما دعم الاتجاه للحفظ | ٧٨٨ | ٦٢,٩ | ٢٥٠ | ١٩,٩٨ | ٢١٣ | ١٧,٠٢ | ٤٩٦,٦٧ | ٠,٠٠١ |
| ٤- زيادة نسب البنات بالنسبة للبنين وتفوقهم في الدراسات النظرية عن العلمية | ٤٥٠ | ٣٥,٩٧ | ٤٠٢ | ٣٢,١٣ | ٣٩٩ | ٣١,٨٩ | ٣,٩١ | غير دالة |
| ٥- تجنب دراسة بعض المقررات الصعبة مثل الفيزياء – الكيمياء – الرياضيات | ٨٠١ | ٦٤,٠ | ٣٠٠ | ٢٣,٩٨ | ١٥٠ | ١١,٩٩ | ٥٥٧,٣٨ | ٠,٠٠١ |
| ٦- اتفاق طبيعة المقررات النظرية مع ميولي واهتماماتي | ٤٠٢ | ٣٢,١٣ | ٤٥٠ | ٣٥,٩٧ | ٣٩٩ | ٣١,٨٩ | ٣,٩١ | غير دالة |
| ٧- ما لا يمكن فهمه يمكن حفظه مبدء يسهل تطبيقه في شعبة الأدبي عن العلمي | ٧٦٠ | ٦٠,٨ | ٢٠٠ | ١٥,٩٨ | ٢٩١ | ٢٣,٢٦ | ٤٣٣,١٢ | ٠,٠٠١ |
| ٨- سهولة الدراسة والتحصيل بالشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية | ٢٠٠ | ١٥,٩ | ٢٥٩ | ٢٠,٧ | ٧٩٢ | ٦٣,٣ | ٥١٠,٠١ | ٠,٠٠١ |
| ٩- زيادة كلفة التعليم في الشعبة العلمية لارتفاع ثمن الدروس الخصوصية | ٧٧٥ | ٦١,٩ | ١٤٩ | ١١,٩ | ٣٢٧ | ٢٦,١ | ٤٩٨,٩٩ | ٠,٠٠١ |
| ١٠- عدم توافر إمكانات معملية بالمدارس لإتمام الخطط الدراسية لشعبة العلمي | ٦٩٠ | ٥٥,١ | ٣٠٠ | ٢٣,٩ | ٢٦١ | ٢٠,٩ | ٢٦٩,٨٩ | ٠,٠٠١ |
| ١١- سهولة ويسر القوانين واللوائح التي تسمح بالتحويل من العلمي إلى الأدبي | ٧١١ | ٥٦,٨ | ٢٥٠ | ١٩,٩٨ | ٢٩٠ | ٢٣,١٨ | ٣١٢,٨٣ | ٠,٠٠١ |
| ١٢- الجدول الدراسي لشعبة العلمي أكثر صعوبة من الجدول الدراسي لشعبة الأدبي | ٢٠٢ | ١٦,١٤ | ٨٢١ | ٦٥,٦٢ | ٢٢٨ | ١٨,٢٢ | ٥٨٧,٩١ | ٠,٠٠١ |
| ١٣- ظاهرة ارتفاع مجاميع الثانوية العامة للشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية | ٤٢٠ | ٣٣,٦ | ٤٠١ | ٣٢,٠٥ | ٤٣٠ | ٣٤,٤ | ١,٠٣ | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (٤) الخاص باستجابات عينة البحث على العبارة (١) حيث أفاد ٦٥,٥% من أفراد العينة بأن المواد العلمية التطبيقية يتم تدريسها بطريقة نظرية مما يزيد صعوبتها ويدفع الطلبة للالتحاق بالشعبة الأدبية وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكدته نتائج معظم الدراسات التي درست الخطة الدراسية بالمرحلة الثانوية مثل دراسة "السيد عبد العزيز البهواش" [٦٨] ، ودراسة "زينات محمد محمد طبالة" [٦٩] ، ودراسة "نادية محمد عبد المنعم" [٧٠] .

كما أفاد ٦٣,١% من أفراد العينة على أنه من بين أسباب التوجه للشعبة الأدبية عملية إلغاء نظام التحسين (العبارة رقم ٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكده تقرير السيد وزير التربية والتعليم أمام مجلس الشعب بجلسته المنعقدة في ٢٠٠٤/١/٢٦ ومنشورة بجريدة الأهرام بعددها رقم ٤٢٧٨٥ الصادر في يوم الثلاثاء ٢٠٠٤/١/٢٧.

كما أفاد ٦٢,٩% من أفراد العينة أنه من أسباب الإقبال على شعبة الأدبي ارتباط الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة بالدروس الخصوصية وأسلوب المذكرات مما دعم الاتجاه للحفظ (العبارة رقم ٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وهذا ما أكدته دراسة "محمد رضا رزق" [٧١] ، ودراسة "محمد سعيد عزب" [٧٢] ، ودراسة " لورنس بسطا زكري " [٧٣] .

أما عن زيادة نسب البنات في المرحلة الثانوية وتفضيلهم للدراسات النظرية عن الدراسات التطبيقية العملية (العبارة رقم ٤) فلقد أفاد ٣٥,٩٧% من أفراد العينة موافقتهم على ذلك بينما لم يوافق ٣١,٨٩% من أفراد العينة على ذلك، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا قد يرجع إلى صعوبة التحديد الدقيق لهذه الظاهرة حيث إن هناك نسبة كبيرة من البنات يفضلن الدراسات العملية التطبيقية ويحققون فيها مستويات علمية متقدمة كما يحدث في حالة البنين.

- كما أفاد ٦٤% من أفراد العينة أنه من بين أسباب العزوف عن الالتحاق بالشعبة العلمية صعوبة المقررات مثل الفيزياء والكيمياء والرياضيات، (العبارة رقم ٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ ويتضح ذلك من نسب التحويل الكبيرة التي ترصدها الإحصاءات [٧٤] . والناتجة عن شعور الطلبة بصعوبة المقررات العلمية وتحويلهم في الصف الثالث إلى الشعبة الأدبية.

- أما فيما يتعلق باتفاق طبيعة المقررات النظرية مع ميول واهتمامات الطلبة (العبارة رقم ٦) فلقد أفاد ٣٢,١٣% من أفراد العينة بموافقتهم على هذا السبب، كما أفاد ٣١,٨٩% من أفراد العينة بعدم موافقتهم على هذا السبب، وهي غير دالة إحصائيًا.

وقد يرجع ذلك لعدم قدرة الطلبة على التحديد الدقيق لميولهم واهتماماتهم في هذه المرحلة المليئة بالمذاكرة والواجبات، أو لعدم وجود مكاتب وأجهزة إدارية إرشادية للطلاب تساعدهم في تحديد ميولهم واهتماماتهم، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى عدم ارتباط المقررات باهتمامات الطلبة وميولهم، وهذا ما أكدته دراسة "أحمد عطية أحمد وآمال سيد محمد مسعود" (٧٥) .

- كما أفاد ٦٠,٨% من أفراد العينة بموافقتهم على أن غالبية المقررات لا نستطيع أن نعرف ونفهم كيف نمت وتطورت (العبارة رقم ٧) وبالتالي نضطر إلى حفظها وهذا يسهل تحقيقه بالشعبة الأدبية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا ما أكدته دراسة "يعقوب عبد الله أبو حلو وعلي أحمد العمر" (٧٦) .

- أما فيما يتعلق بسهولة الدراسة بالشعبة الأدبية كسبب من أسباب الإقبال عليها (العبارة رقم ٨) فلقد أفاد ٦٣,٣% من أفراد العينة يرفضهم لهذا السبب، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وقد يرجع ذلك إلى إحساس الطلبة الملتحقين بالشعبة الأدبية أن الاستذكار والتحصيل بالشعبة الأدبية به جوانب صعوبة أيضًا وقد يحتاج لبذل جهد أكبر من الشعبة العلمية نتيجة لاحتياج المقررات النظرية لتكرار مذاكراتها حتى تثبت أكثر من المقررات الخاصة بالشعبة العلمية التي تعتمد على الفهم أكثر.

- كما أفاد ٦١,٩% من أفراد العينة أنه من أسباب إقبال الطلبة على شعبة الأدبي هو ارتفاع ثمن الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية (العبارة رقم ٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن سبب ارتفاع أسعار الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية قد يرجع إلى زيادة عدد مرات الدرس الخصوصي (اللقاءات) بالنسبة للمقرر الواحد بالشعبة العلمية عن الشعبة الأدبية، فعلى سبيل المثال لا الحصر فإن مقرر التاريخ يحتاج لدرس خصوصي على هيئة لقاء واحد أسبوعيًا، أما مقرر مثل الفيزياء أو الكيمياء بالنسبة للشعبة العلمية فهو يحتاج لدرس خصوصي على هيئة لقاءين أسبوعيًا وذلك بسبب طبيعة مقررات الكيمياء والفيزياء التي قد تحتاج لأمثلة كثيرة وربطها بمعلومات السنوات السابقة، وإذا أخذنا في

الاعتبار ثمن كل لقاء من لقاءات الدرس الخصوصي نجد في النهاية تكلفة الدروس الخصوصية بالشعبة العلمية أكثر من تكلفة الدروس الخصوصية بالشعبة الأدبية.

- كما أفاد ٥٥,١% من أفراد العينة بأن عدم توافر إمكانات معملية بالمدارس لإتمام الخطط الدراسية لشعبة العلمي (العبارة رقم ١٠) كان من بين الأسباب التي أدت للالتحاق بالشعبة الأدبية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا ما أكدته دراسة "نادية محمد عبد المنعم" (٧٧) ، ودراسة " أسماء محمد محمود قطب " (٧٨) .
- كما أفاد ٥٦,٨% من أفراد العينة بأن سهولة ويسر القوانين واللوائح التي تسمح دون أية ضوابط التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية والعكس (العبارة رقم ١١) كان من بين أسباب الإقبال على شعبة الأدبي .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا السبب لا يؤدي إلى زيادة نسبة طلبة شعبة الأدبي عن طلبة شعبة العلمي فقط وإنما قد يؤدي لإرباك واضطراب العملية التعليمية حيث إن عدد المعلمين للتخصصات الأدبية قد لا يتناسب مع أعداد الفصول والطلبة للشعبة الأدبية بالمقارنة بالشعبة العلمية مما ينعكس بالسلب على جودة العملية التعليمية .

- أما فيما يتعلق بالسبب المتعلق بسهولة جدول الشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية ( العبارة رقم ١٢ ) فلقد أفاد ٦٥,٦٢% من أفراد العينة بعدم تأكدهم من هذا السبب وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ وقد يرجع ذلك إلى تهميش دور المدرسة واعتماد معظم الطلبة بالمرحلة الثانوية العامة على الدروس التي قد تبدأ من الأجازة الصيفية وبالتالي لا يشعرون بالفرق في الصعوبة بين الجدول الدراسي بالشعبة العلمية والشعبة الأدبية .
- كما أفاد ٣٤,٤% من أفراد العينة بعدم موافقتهم على أن ارتفاع مجاميع الثانوية العامة بالشعبة الأدبية كان من أسباب الإقبال على الالتحاق بهذه الشعبة (العبارة رقم ١٣) وهي غير دالة إحصائيًا، وقد يرجع ذلك إلى أن ظاهرة ارتفاع المجاميع موجودة في الشعبتين ( العلمي – الأدبي ) .

***ثانيًا : نتائج المحور الثاني : الامتحانات والعملية التقويمية :***

بسؤال أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت إلى التحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل إليها وترتبط بنظام الامتحانات والنتائج ، فكانت استجاباتهم موضحة بالجدول رقم (٥) .

## جدول رقم (٥)

### يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة – طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالامتحانات ونتائج الثانوية العامة التي دفعتهم للالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها

| العبـــــارة | أوافق | | غير متأكد | | لا أوافق | | $X^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١– الامتحانات تقيس قدرة الطالب على الحفظ بما يتناسب مع الأدبي | ١٠٢٩ | ٨٢,٢٥ | ١١١ | ٨,٨٧ | ١١٠ | ٨,٧٩ | ١٣٤٨,٧ | ٠,٠٠١ |
| ٢– امتحانات الفيزياء مثار جدل وشكوى في السنوات الأخيرة | ٧٩٠ | ٦٣,١٤ | ٩٩ | ٧,٩١ | ٣٦٢ | ٢٨,٩٣ | ٥٨٣,٣ | ٠,٠٠١ |
| ٣– الثانوية عمومًا يطلق عليها ثانوية المجموع المرتبط بالحفظ الأصم | ٩٩٩ | ٧٩,٨٥ | ١٩٩ | ١٥,٩٠ | ٥٢ | ٤,١٥ | ١٢٤٥ | ٠,٠٠١ |
| ٤– امتحانات المقررات بشعبة العلمي أكثر تعقيدًا من شعبة الأدبي | ٨٠٤ | ٦٤,٢٦ | ١٩٠ | ١٥,١٨ | ٢٥٧ | ٢٠,٥٤ | ٥٤٤ | ٠,٠٠١ |
| ٥– عدم الحصول على مجموع كاف في الصف الثاني يؤهلني للالتحاق بكليات القمة | ١٠٧٧ | ٨٦,٠٩ | ١٤٣ | ١١,٤٣ | ٣٠ | ٢,٣٩ | ١٥٨٣ | ٠,٠٠١ |
| ٦– امتحانات الشعبة العلمية بشكل عام تتصدر مشكلاتها الجرائد | ٨٠٧ | ٦٤,٥٠ | ١٨٠ | ١٤,٣٨ | ٢٦٤ | ٢١,١٠ | ٥٥٥,٥٦ | ٠,٠٠١ |
| ٧– أي مجهود ذهني في المذاكرة في شعبة الأدبي له عائد تحصيلي بعكس العلمي | ٧٢٤ | ٥٧,٨٧ | ١٩٠ | ١٥,١٨ | ٣٣٧ | ٢٦,٩٣ | ٣٦٤,٨ | ٠,٠٠١ |
| ٨– فرص الحصول على مجموع في شعبة الأدبي أكبر من شعبة العلمي | ٤٢٠ | ٣٣,٥٧ | ٤٠٠ | ٣١,٩٧ | ٤٣٠ | ٣٤,٣٧ | ١,١١ | غير دال |
| ٩– مقررات الشعبة العلمية ترتبط بالخبرات السابقة بعكس مقررات الشعبة الأدبية | ٨٠٦ | ٦٤,٤٢ | ١٤٥ | ١١,٥٩ | ٣٠٠ | ٢٣,٩٨ | ٥٧٣,٠٣ | ٠,٠٠١ |
| ١٠– جدول توزيع المقررات الامتحانية في شعبة الأدبي أفضل من شعبة العلمي | ٤٠١ | ٣٢,٠٥ | ٤١٨ | ٣٣,٤١ | ٤٣١ | ٣٤,٤٥ | ٣,٥ | غير دال |

يتضح من الجدول رقم (٥) الخاص باستجابات عينة البحث على العبارة رقم (١) حيث أفاد ٨٥,٢٥% من أفراد العينة أن الامتحانات بالمرحلة الثانوية تقيس الحفظ وهذا كان من بين الأسباب التي دفعت الطلبة للالتحاق بشعبة الأدبي، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وذلك نظرًا لتوافــق طبيعة شعبة الأدبي وطبيعة الامتحانات ، وهذا ما أكدته دراسة " نعيــم عطية " [٧٩] ، ودراسة " لورنس بسطا زكري " [٨٠] .

- كما أفاد ٦٣,١٤% من أفراد العينة أن من أسباب الهروب من الالتحاق بشعبة العلمي (العبارة رقم ٢) هو أن امتحانات الفيزياء على وجه الخصوص تتصدر مشكلاتها الصحف والمجلات سنويًا وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، مما يجعلها تمثل عبئا على الطلاب.

وقد يرجع ذلك إلى أن بعض أسئلة الفيزياء تقيس قدرة الطالب على الفهم وهذا لم يتعوده الطلاب حتى في المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الثانوية العامة.

- كما أفاد ٧٩,٨٥% من أفراد العينة بأن المرحلة الثانوية يطلق عليها ثانوية المجموع المرتبط بامتحانات تقيس في الغالب والأعم الحفظ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ (العبارة رقم ٣)، ونظرًا لأن شعبة الأدبي تعتمد في الكثير من مقرراتها على الحفظ، فإن هذا يعد سببًا لالتحاق نسبة كبيرة من الطلبة بشعبة الأدبي.

- أما فيما يتعلق بالسبب المتعلق بسهولة امتحانات الشعبة الأدبية عن امتحانات الشعبة العلمية (العبارة رقم ٤) فلقد أفاد ٦٤,٦٢% من أفراد العينة بذلك وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، وقد يرجع ذلك إلى إحساس الطلبة بصعوبة مقررات الشعبة العلمية عن مقررات الشعبة الأدبية.

- كما أفاد ٨٦,٠٩% من أفراد العينة أنه من أسباب التحويل من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية عدم الحصول على مجموع مرتفع في الصف الثاني الثانوي بالشعبة العلمية (العبارة رقم ٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١، مما يفقد الطلبة الأمل في الالتحاق بكليات القمة ويدفعهم ذلك للتحويل إلى الشعبة الأدبية عند الالتحاق بالصف الثالث الثانوي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطلبة الذين يحولون من الشعبة العلمية إلى الشعبة الأدبية نتيجة عــدم الحصول على مجموع مرتفــع في الصف الثاني الثانــوي ، هم أنفسهم يمثلون

مشكلة بالنسبة لطلبة الشعبة الأدبية ، وذلك لأنهم يمثلون العامل الأساسي في رفع مستوى التنسيق بالنسبة لكليات الشعبة الأدبية حيث إنهم قد يحصلون على مجموع ٩٥% في الصف الثاني الثانوي فيحولون إلى الشعبة الأدبية وبعد إضافة مجموع الصف الثالث الثانوي يصبح مجموعهم الكلي مرتفع عن مجموع طلاب الشعبة الأدبية الأصليين مما يؤدي إلى رفع مستوى التنسيق بالنسبة لكليات الشعبة الأدبية !!!

- كما أفاد حوالي ٦٤,٥% من أفراد العينة أن الدعاية والكتابات بالجرائد عن صعوبة امتحانات الشعبة العلمية، وتدخل السيد الوزير في محاولة حل مثل هذه المشكلات ونشر ذلك على صفحات الجرائد كان من بين أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالشعبة العلمية (العبارة رقم ٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٥٧,٩% من أفراد العينة أنه طالما أن الاختبارات لا تقيس إلا الحفظ فإن أي مجهود ذهني في الاستذكار يصبح له عائد تحصيلي، وهذا يتناسب مع طبيعة الشعبة الأدبية، مما يدفع الطلبة للالتحاق بها (العبارة رقم ٧) وهي ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٣٤,٣٧% بعدم موافقتهم على أن اختيارهم لشعبة الأدبي جاء نتيجة أن فرص الحصول على مجموع في شعبة الأدبي تكون أكبر من الشعبة العلمية وهي غير دالة إحصائيًا (العبارة رقم ٨).

وقد يرجع ذلك إلى تساوي فرص الحصول على مجموع بالنسبة للشعبتين وهذا من وجهة نظر الطلبة لأنه عندما تبدو الامتحانات تختلط المشاعر والسهولة والصعوبة في أسئلة امتحانات الشعبتين.

- كما أفاد ٦٤,٤٢% من أفراد العينة بأن النجاح في الشعبة العلمية يرتبط بالاحتفاظ بالخبرات التي تم دراستها في سنوات التعليم التي يسبق المرحلة الثانوية وخاصة بالنسبة لمقررات الفيزياء والكيمياء (العبارة رقم ٩) الأمر الذي يزيد من صعوبة الشعبة العلمية ويجعلهم يتجهون للالتحاق بالشعبة الأدبية وهي ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

وقد يرجع هذا إلى أن معظم الطلبة يتعاملون مع كل سنة دراسية على حده فيصعب عليه الاحتفاظ بأية معلومات قد تفيده في الدراسة في السنوات الدراسية الأخرى هذا من ناحية ومن

ناحية أخرى، قد ترجع مشكلة عدم احتفاظ الطلبة بالمعلومات السابقة لعدم ترابط المقررات خلال السنوات الدراسية المختلفة أو لعدم قدرة المعلمين على الربط بين المقررات الدراسية وهذا ما أكدته "وفاء محمد أحمد البرعي" (٨١) .

- كما أفاد ٣٤,٤٥% من أفراد العينة برفضهم للسبب المتعلق بسهولة توزيع المقررات في امتحانات آخر السنة للشعبة الأدبية عن الشـــعبة العلمية وهي غير دالة إحصائيًا ( العبارة رقم ١٠ ) ، وقـــد يرجع ذلك إلى أن الطلبـــة عندما يصلون إلى مرحلة جدول الامتحانات لا يركزون إلا في امتحاناتهم ولا ينتبهون للفرق بين جدول امتحانهم وامتحان الشعب الأخرى، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق واضحة بين المُدد الزمنية في الجدول الامتحاني للشعبتين.

***ثالثًا : نتائج المحور الثالث : التقدم للكليات وفرص التوظيف :***

بسؤال أفراد العينة عن آرائهم حول الأسباب التي أدت لالتحاقهم بشعبة الأدبي أو التحويل إليها وترتبط بالالتحاق بالكليات وفرص التوظيف، فكانت استجابتهم موضحة بالجدول رقم (٦).

## جدول رقم (٦)

### يوضح استجابات أفراد العينة (طلبة – طالبات) حول الأسباب المرتبطة بالالتحاق بالكليات وفرص التوظيف بعد التخرج التي دفعتهم للالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها

| العبارة | أوافق | | غير متأكد | | لا أوافق | | $X^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | | |
| ١- فرصة الالتحاق بالكليات التي تلي القمة مثل "الألسن – الآثار – الإعلام" أعلى لشعبة الأدبي | ٩٤٠ | ٧٥,١ | ١٨٤ | ١٤,٧ | ١٢٧ | ١٠,١٥ | ٩٨٧,٧ | ٠,٠٠١ |
| ٢- عدم التميز بين خريجي الشعب العلمية والأدبية عند الالتحاق ببعض الكليات | ٨٠١ | ٦٤,٠٢ | ١٧٥ | ١٣,٩ | ٢٧٥ | ٢١,٩ | ٥٤٢,٤٠ | ٠,٠٠١ |
| ٣- اليأس من الالتحاق بالكلية وفقًا للرغبات والميول وأصبحت كل الكليات مثل بعضها | ٩٨٠ | ٧٨,٣ | ١٧٩ | ١٤,٣ | ٩٢ | ٧,٤ | ١١٤٩ | ٠,٠٠١ |
| ٤- ضعف الإمكانات المعملية بالكليات جعل الطلاب يفضلون الكليات النظرية | ٤٢٠ | ٣٣,٥ | ٤٠٠ | ٣١,٩ | ٤٣٠ | ٣٤,٤ | ١,١١ | غير دالة |
| ٥- تضييق فرص اختيار الكليات بالنسبة للشعبة العلمية نتيجة تقسيمها إلى (علوم – رياضيات) | ٧٩٨ | ٦٣,٨ | ١٩٢ | ١٥,٣ | ٢٦١ | ٢٠,٩ | ٥٢٧,٨ | ٠,٠٠١ |
| ٦- قبول طلاب الشعبة الأدبية بالكليات التي تقبل طلابًا من الشعبتين (علمي – أدبي) بدرجات أقل نسبيًا | ٦٩٠ | ٥٥,١٥ | ٢١٠ | ١٦,٨ | ٣٥١ | ٢٨,٠٥ | ٢٩١,٩١ | ٠,٠٠١ |
| ٧- سهولة الحصول على مكان بالجامعة لأن الحد الأدنى للقبول بالكليات ذات التخصص الأدبي أقل ١٠% تقريبًا عن التخصص العلمي | ٨٧٠ | ٦٢,٤ | ٢٠٠ | ١٥,٩ | ١٨١ | ١٤,٥ | ٧٣٨,٥ | ٠,٠٠١ |
| ٨- سهولة الدراسة بالكليات النظرية والحصول على تقديرات متميزة عن الكليات العملية | ١١٠٠ | ٨٧,٩٢ | ٤٩ | ٣,٩١ | ١٠٢ | ٨,١٥ | ١٦٧٩ | ٠,٠٠١ |
| ٩- قلة كلفة الدراسة بالكليات النظرية عنها بالكليات العملية | ٤٠١ | ٣٢,٠٥ | ٤٢٠ | ٣٣,٦ | ٤٣٠ | ٣٤,٤ | ١,٠٣ | غير دالة |
| ١٠- خريجي كليات الشعب العلمية (طب – هندسة) يحتاجون لمكاتب وعيادات بعد التخرج | ٧٨٠ | ٦٢,٤ | ١٥٠ | ١٢,٠٧ | ٣٢١ | ٢٥,٧ | ٥٠٩,٠٤ | ٠,٠٠١ |
| ١١- فرص التوظيف بعد التخرج ترتبط بعوامل مجتمعية أخرى فلا داعي لاختيار الشعبة الأصعب | ٣٩٩ | ٣١,٩ | ٤٠٢ | ٣٢,١٣ | ٤٥٠ | ٣٥,٩ | ٣٧,٥٨ | ٠,٠٠١ |
| ١٢- خريجي كليات التجارة مع الإلمام بالحاسب الآلي واللغات يمنح فرص عمل بدخول مرتفعة | ٧٩٧ | ٦٣,٧ | ٢٥٠ | ١٩,٩٨ | ٢٠٤ | ١٦,٣٠ | ٤١٣,٦ | ٠,٠٠١ |
| ١٣- عدم تقدير المجتمع لجهود العلماء والعاملين في المجالات العلمية | ٤٢١ | ٣٣,٧ | ٣٩٨ | ٣١,٨١ | ٤٣٢ | ٣٤,٥ | ١,٤٢ | غير دالة |
| ١٤- بطالة الخريجين بوجه عام وخريجي الكليات العملية بوجه خاص | ٨٠١ | ٦٤,٠٢ | ٢٥٠ | ١٩,٩٨ | ٢٠٠ | ١٥,٩٨ | ٥٣٣,٤ | ٠,٠٠١ |

يتضح من الجدول رقم (٦) الخاص باستجابات أفراد العينة على العبارات رقم (١) والعبارة رقم (٦) والعبارة رقم (٧)، أفاد ٧٥,١%، ٥٥,١٥%، ٦٢,٤% من أفراد العينة على الترتيب أنه من بين أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية هي سهولة الحصول على مكان بالجامعة في الكليات التي تلي كليات القمة مثل الألسن والآثار والإعلام وغيرها من الكليات، وذلك على أساس أن مكتب التنسيق يحدد نسبة مجموع نهائي أقل في حالة الشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية وهي جميعًا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، ولكن تجدر الإشارة هنا إلى أن مكتب التنسيق يجب أن يعيد حساباته عند تحديد الحدّ الأدنى للقبول بالكليات النظرية والكليات العملية وخاصة في ظل التكالب الشديد على شعبة الأدبي وما يترتب على ذلك من زيادة الإقبّال على الكليات التي تقبل خريجي الشعبة الأدبية، وينعكس بالسلب على العملية التعليمية بالكليات النظرية، وفي المقابل النقص الشديد في أعداد الطلبة بالكليات العملية وما يترتب على ذلك من خلل في خطط التنمية بالدولة حاليًا ومستقبلاً.

- كما أفاد ٦٤,٠٢% من أفراد العينة (العبارة رقم ٢) أنه نظرًا لوجود عدد من الكليات لا تميز بين خريجي الشعبة العلمية والشعبة الأدبية مثل كلية التجارة والسياحة والفنادق والآداب والتربية فلا يوجد سبب لاختيار الشعبة الأصعب من وجهة نظر الطلبة وخاصة إذا حصلوا على مجموع بالصف الثاني الثانوي لا يؤهلهم لكليات القمة، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٧٨,٣% من أفراد العينة (العبارة رقم ٣) أن التحاقهم بالشعبة الأدبية جاء نتيجة يأسهم من تحديد الكلية وفق الرغبات والميول، وإنما الأمر يتعلق بتوزيع مكتب التنسيق وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما رفض نسبة ٣٤,٤% من أفراد العينة (العبارة رقم ٤) والمتعلق بنقص الإمكانات المعملية بالكليات العملية كسبب في اختيارهم لشعبة الأدبي وهي غير دالة إحصائيًا وقد يرجع ذلك إلى عدم إلمام الطلبة قبل التحاقهم بالكليات العملية بإمكاناتها المعملية وإنما هم منشغلون بالثانوية العامة في المقام الأول والأخير.
- كما أفاد ٦٣,٨% من أفراد العينة (العبارة رقم ٥) أن من أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية اتساع فرص الاختيار بين كليات كثيرة، ولكن بالنسبة للشعبة العلمية نتيجة التقسيم في شعبة العلمي إلى علمي علوم وعلمي رياضيات ، ففرص الاختيار بين الكليات تكون محدودة، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٨٧,٩٢% من أفراد العينة (العبارة رقم ٨) أن من أسباب الإقبال على الالتحاق بالشعبة الأدبية أن فرصة الحصول على تقديرات متميزة بالكليات النظرية تكون أكبر من الكليات العملية، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

وقد يرجع ذلك إلى زيادة عدد الطلبة بالكليات النظرية عن الكليات العملية وبالتالي زيادة عدد التقديرات بالكليات النظرية كنسبة وتناسب بين العدد الكلي للطلبة وعدد الحاصلين على تقديرات.

- كما أفاد ٣٤,٤% من أفراد العينة ( العبارة رقم ٩ ) برفضهم للسبب المتعلق بأن تكلفة الدراسة بالكليات العملية أكبر من تكلفة الدراسة بالكليات النظرية مما دفعهم للالتحاق بالشعبة الأدبية ، وهي غير دالة إحصائيًا .

وقد يرجع ذلك إلى عدم دراية الطلبة في هذه المرحلة بمسألة كلفة التعليم الجامعي فهم منشغلون فقط بإنهاء مرحلة التعليم الثانوي بصورة أو بأخرى ، ثم التفكير بعد ذلك بمدى مناسبة الإمكانات الاقتصادية للأسرة للمصروفات الخاصة بالاستمرار في الدراسة بالكليات العملية.

- كما أفاد ٦٤,٢% من أفراد العينة ( العبارة رقم ١٠ ) بأن من أسباب التحاقهم بالشعبة الأدبية أن خريجي الشعب العلمية والملتحقين بكليات الهندسة والطب يحتاجون بعد التخرج إلى إمكانات مادية مرتفعة تتمثل في ضرورة توفير مكاتب وعيادات ، وهذا قد لا يتوافر للأغلبية العظمى بعد التخرج بالمقارنة بالمصروفات التي يحتاجها خريجي الكليات النظرية عند التحاقهم بسوق العمل وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١.

- كما أفاد ٣٧,٥٨% من أفراد العينة (العبارة رقم ١١) رفضهم لتفضيل الشعبة الأدبية على الشعبة العلمية بسبب أن فرص التوظيف ترتبط بعوامل الوساطة وبعض العوامل المجتمعية الأخرى، وهي غير دالة إحصائيًا.

وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك أفراد عينة الدراسة لعالم الأعمال وما يدور فيه من تغيرات ترتبط بفرص العرض والطلب وغيرها من العوامل التي قد تكون فوق مستوى وعي الطلبة في هذه المرحلة العمرية.

- كما أفاد ٦٣,٧% من أفراد العينة (العبارة رقم ١٢) أنهم اختاروا الشعبة الأدبية نتيجة للدخول المرتفعة لخريجي كليات التجارة مع تدعيم الشهادة بدراسة بعض الكورسات في اللغة الأجنبية والحاسب الآلي وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.
- كما أفاد ٣٤,٥% من أفراد العينة برفضهم للسبب المدون في العبارة رقم (١٣) والخاص بعزوفهم عن اختيار الشعبة العلمية نتيجة لعدم تقدير المجتمع لجهود العلماء والعاملين في المجالات العلمية، وهي غير دالة إحصائيًا.

وقد يرجع ذلك إلى صعوبة أن يكون للطلبة في هذا السن القدرة على التنبؤ أو بالتحديد (بُعد النظر) الخاص بهذا السبب.

- كما أفاد ٦٤% من أفراد العينة (العبارة رقم ١٤) بأن البطالة بوجه عام وبطالة خريجي الكليات العملية كانت دافعاً لهم لاختيار شعبة الأدبي وهي دالة إحصائيًا عند مستوى٠,٠٠١.

**٢- المقابلة مع أولياء الأمور :** (*)

فيما يلي نتائج المقابلة التي تمت مع أولياء الأمور بخصوص تحديد الأسباب التي دفعت أولادهم للالتحاق بشعبة الأدبي أو التحويل إليها، فلقد تم مقابلة مع حوالي مائة من أولياء الأمور وكانت لهم استجابات متنوعة تركزت فيما يلي :

- معظم أفراد العينة (ما يقارب ٧٠% منهم) حددوا أسباب الإقبال على شعبة الأدبي والعزوف عن الالتحاق بشعبة العلمي إلى قلة كلفة الدروس الـ ـوصية في الشعبة الأدبية عن الشعبة العلمية.
- كما أفاد حوالي ٦٥% من أفراد العينة بأن سهولة حجز مكان بالجامعة لخريجي الشعبة الأدبية عن خريجي الشعبة العلمية كانت دافعاً للالتحاق بالشعبة الأدبية.
- كما أفاد حوالي ٦٢% من أفراد العينة بأن هناك كليات تقبل خريجي الشعبتين على السواء، فما الداعي لاختيار الشعبة الأصعب.
- كما أضافت العينة أسباباً أخرى مثل :

– استكمال مسيرة العمل والالتحاق بوظيفة معينة لها علاقة بوظيفة ولي الأمر كانت من أحد أسباب تحديد نوعية الشعبة الدراسية.

---

(*) انظر الملحق رقم (٣) .

- اختيار الشعبة الدراسية التي تتناسب وتخصص ولي الأمر، مما يساعد مهمة مساعدة الأبناء في الاستذكار والتحصيل، وإن ذلك كان من أسباب تفضيل شعبة دراسية عن أخرى.
- اختيار الشعبة الدراسية يرتبط بنوعية الشعبة الدراسية للأخوة والأخوات الأكبر سنًا لأن الأمر قد يرتبط بالاستفادة بالكتب والملخصات ونماذج الامتحانات المتوفرة بالفعل بدون تكلفة إضافية.

**٣- المقابلة مع الخبراء والمتخصصين : (*)**

من خلال المقابلة مع الخبراء والمتخصصين في المجالات المجتمعية المختلفة تم أخذ آرائهم حول الانعكاسات المترتبة على ظاهرة هروب الطلبة من الشعبة العلمية ووجهة نظرهم في سُبل العلاج وكانت استجاباتهم تدور حول ما يلي :

- فيما يتعلق بعلاقة هذه الظاهرة بالتحديات التي يمر بها المجتمع المصري والمجتمع العربي والعالمي فلقد أشارت نسبة كبيرة من عينة الدراسة إلى عدم مطابقة مواصفات الخريج لمتطلبات القرن الحالي هذا من ناحية الكيف؛ حيث إن هناك تركيز في أعداد الطلبة ذات التخصصات النظرية عن التخصصات العلمية، ومن ناحية أخرى فإن الاتجاه للدراسات النظرية وزيادة خريجيها يُبعد مصر عن عصر المعلوماتية والتكنولوجيا ويجعلنا نخضع تحت وطأة التبعية التكنولوجية وما يترتب عليها من انعكاسات سلبية على كافة المستويات.
- فيما يتعلق بعدد الطلبة بالكليات النظرية وعددهم بالكليات العملية وعلاقة ذلك بكيف العملية التعليمية، فلقد أجمع أفراد العينة على عدم صحة ظاهرة الطوفان البشري بالكليات النظرية والقلة العددية الملحوظة بالكليات العملية الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء التعليمي والمردود التربوي والتعليمي بالكليات النظرية نظرًا للأعداد الكبيرة للملتحقين بها، فعلى مستوى الأداء التعليمي يكتفي أعضاء هيئة التدريس بالإلقاء والشرح ويكتفي الطالب بالحفظ والاستظهار مما يفقد العملية التعليمية بالكليات النظرية القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة من التفاعلات العلمية والاجتماعية والثقافية داخل الكليات، وعلى مستوى مواصفات الخريج وضرورة إلمامه بمجموعة من القيم والأخلاق والعلوم

---

(*) انظر الملحق رقم (٤).

والمعارف والمهارات لخوض غمار العمل في مختلف المجالات الحياتية فإن هناك شكوى مستمرة من أصحاب الأعمال ترتبط بالمستوى المتدني لخريج التعليم الجامعي، وعدم قدرته – أعني الخريج – على مواكبة متطلبات سوق العمل، الأمر الذي يؤدي لإعادة تأهيله مرة أخرى وصرف مبالغ مالية إضافية لمحاولة النهوض بمستواه العلمي والمهاري المتدهور.

- فيما يتعلق بخطط البحث العلمي بالدولة والمتطلبات اللازم توافرها من القوى البشرية المدربة، فقد أجمع أفراد العينة على أن الإقبال الشديد على الشعبة الأدبية والهروب من الشعبة العلمية يقف حجر عثرة أمام أي مخطط مستقبلي للبحث العلمي، مما يدفعنا للاعتماد على خبرات الدول الأخرى وما يرتبط بذلك من غزو ثقافي وفكري قد لا يتواءم مع طبيعة وقيم وعادات أمتنا.
- فيما يتعلق بارتباط إقبال الطلبة على الشعبة الأدبية بظاهرة بطالة الخريجين ومتطلبات سوق العمل، فقد أجمع أفراد العينة على أن مجتمعنا في حالة التوازن بين عدد الطلبة بالشعبة العلمية والشعبة الأدبية كان يعاني من مشكلة بطالة الخريجين على كافة المستويات نتيجة لقلة فرص التوظيف وزيادة عدد السكان وعوامل أخرى هذا ليس بمجال لذكرها، وازدادت ظاهرة البطالة حده عندما زاد عدد الطلبة بالكليات النظرية، وهذا قد يرجع إلى فتح الاستثمار الخارجي وإنشاء الشركات الاستثمارية الجديدة التي تحتاج لخريج بمواصفات معينة قد لا تستطيع الكليات النظرية بظروفها الحالية إعداده.
- فيما يتعلق بخطط التنمية في كافة المجالات (التعليمية – والإنتاجية – والصحية – والترفيهية – والسياسية والثقافية ... إلخ) فقد أجمع أفراد العينة على أن التكالب على التخصص النظري والكليات النظرية من شأنه أن يهدم أي خطط للتنمية لأن أي مجتمع لا يتقدم بالمفكرين والمنظرين والفلاسفة فقط وإنما يحتاج أيضًا للتطبيقيين الذين يضعون الخطط النظرية والتصورات المستقبلية موضع التطبيق.
- أما فيما يتعلق بسبل العلاج فلقد اقترح أفراد العينة بعض السبل نورد بعضها حتى يمكن الاستفادة به عند وضع الإطار المقترح لعلاج مشكلة الدراسة :
  * الفصل بين الشهادة الجامعية وفرص التوظيف (القضية القديمة الحديثة).
  * إيجاد فرص عمل لخريجي الشعب العلمية لتشجيع الطلبة على الالتحاق بالشعبة العلمية مع توسيع قاعدة الكليات والأقسام العلمية التي تستوعب المتميزين في الثانوية العامة

بالأعداد التي تتناسب مع أعداد الطلاب الناجحين في الثانوية العامة على أن يتم تدعيم الكليات العملية بالمعامل والأجهزة والأدوات الحديثة.

* المزج والتكامل بين المعرفة النظرية والمهارات العملية كمتطلب أساسي للالتحاق بفرصة عمل مناسبة.
* فتح باب القبول على مصراعيه بكليات الحاسب وطب المجتمع والطب الوقائي وكليات العلوم المرتبطة بالبيئة مع تحسين الخدمات التعليمية المقدمة بكليات الزراعة والطب البيطري.
* محاولة أن تكون الدراسة المعملية أكثر جدية وواقعية من خلال تدريسها بطريقة عملية وتدعيم ذلك بضرورة توافر الورش والمعامل لإضفاء أهمية على الدراسة المعملية.
* التوسع في بث البرامج التوجيهية والإرشادية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا لزيادة ورفع مستوى وعي الطلبة بأهمية الدراسات التطبيقية والقسم العلمي ودوره الفعال في تقدم الوطن أسوة بما يحدث في العالم المتقدم.
* بعض الحلول المرتبطة بالسياسات التعليمية مثل :

( أ ) اتباع نظام الساعات المعتمدة.

(ب) إلغاء مكتب التنسيق (والاعتماد على اختبارات قبول لكل كلية على حده).

( ج) الاقتصار على شعبتين فقط (علمي – أدبي) بدلاً من علمي علوم وعلمي رياضيات وعلمي متأدب وأدبي.

( د ) إلغاء الثنائية بين المواد العلمية والمواد الأدبية فكل المواد علمية.

## الإطار المقترح لنظام المدرسة الثانوية العامة

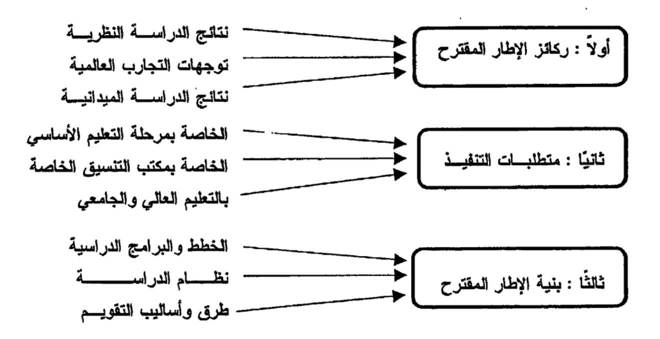
**مقدمة :**

من خلال عرض نتائج الدراسة النظرية المرتبطة بالتطور التاريخي لنظام التشعيب والدروس المستفادة منه وكذا العلاقة بين جوانب العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية العامة (الأهداف – الخطط والمقررات الدراسية – الامتحانات) وعلاقتهم بالتشعيب، والتي بدا واضحًا

فى عدم الاتفاق على الأهداف الخاصة بالمرحلة الثانوية، وبالتالي فإن أي تعديل في التشريعات الخاصة بالمرحلة الثانوية يصعب تقويمه والحكم على مدى جدواها، كذلك اتضح أن هناك عدداً كبيراً من التعديلات في القوانين الحاكمة لنظام الثانوية العامة دون أدنى إشراك للخطط الدراسية ونظم التقويم في هذه القوانين متجاهلين في ذلك ضرورة التعامل مع المرحلة الثانوية العامة كمنظومة تتكامل وتترابط جوانبها المختلفة بحيث لا يمكن التدخل في أحد جوانبها وإهمال باقي الجوانب.

لذا لا يمكن أن نحكم على نظام التشعيب الحالي بالمرحلة الثانوية العامة بمدى صلاحيته من عدمه دون أن ننظر لباقي عناصر العملية التعليمية، وهذا ما سيحاول البحث الحالي التطرق إليه وذلك بعد الوقوف على أسباب هروب الطلبة من الشعبة العلمية التي أوردها الطلبة والطالبات وأولياء الأمور وانعكاسات هذه الظاهرة كما أوردها الخبراء والمتخصصون.

ومن هنا سوف يقوم الباحث بوضع صيغة للإطار المقترح لنظام المدرسة الثانوية وفقًا للشكل التخطيطي التالي :



## أولاً : ركائز الإطار المقترح

***فيما يتعلق بنتائج الدراسة النظرية :***

فمن خلال عرض نتائج الدراسة النظرية المرتبطة بالتطور التاريخي لنظام التشعيب بالمرحلة الثانوية العامة وكذا واقع ومشكلات جوانبه المختلفة (الأهداف – الخطط والمقررات – الامتحانات)، يمكن الوقوف على :

- توجه الأنظار دائمًا لنظام التشعيب وكأنه المتهم الوحيد في قضية إصلاح التعليم الثانوي هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن تعديله – أعني نظام التشعيب – يمثل طوق النجاه للنهوض بنظام الثانوية العامة ويبدو ذلك واضحًا من كثرة التعديلات التي طرأت على نظام التشعيب خلال السنوات الأخيرة.

- الخلل الواضح في صياغة أهداف التعليم الثانوي وتضارب الآراء وإثارة الجدل حول مدى جدوى الأهداف المعلنة، الأمر الذي ينعكس بالسلب على أي تشريع أو تجديد يرتبط بالمرحلة الثانوية العامة.

- المقررات الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي قاصرة عن مسايرة المتغيرات المحلية والقومية والعالمية ولا ترتبط بميول ورغبات التلاميذ ولا تراعي الفروق الفردية بينهم. .

- تفتقد الخطة الدراسية للجدية في التطبيقات العملية والتعامل مع التكنولوجيا والآلات الحديثة والحاسب الآلي، حيث تتم كل هذه الأمور بشكلية تخلو من المضمون.

- امتحانات الثانوية العامة تركز على الجوانب المعرفية في أدنى مستوياتها وهي الحفظ وتؤدي إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وتشجع الحفظ والاستظهار.

ومن هنا يجب مراعاة ما يلي عند التخطيط للإطار المقترح للتعليم الثانوي العامة :

- لا يمكن النظر إلى مرحلة الثانوية العامة بمعزل عن المراحل الدراسية الأخرى. وإنما كل المراحل الدراسية متكاملة ومترابطة وتؤثر وتتأثر ببعضها.

- التحديد الدقيق لأهداف وفلسفة التعليم الثانوي العام وذلك وفقًا لمواصفات الخريج وتداعيات القرن الحادي والعشرين، بحيث تتكامل أهداف التعليم الثانوي وتشمل كافة الجوانب الشخصية للمتعلم، لتخرج لنا شخصية لديها القدرة على التفكير الإبداعي غير التقليدي وعلى توظيف إمكاناته لإنجاز أعمال ذات قيمة من خلال سعة الاطلاع والقدرة على التعلم الذاتي والإدارة الذاتية تمهيدًا للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي.

- التعليم الثانوي العام مرحلة مهمة في حياة الطلاب، لأنه يمثل قاعدة للدراسة في الجامعة وتأهيلاً واستثمارًا في رأس المال البشري، لذا يجب التعامل بدقة وحرص مع ما يقدم لطالب هذه المرحلة سواء من مقررات دراسية أو أنشطة تعليمية بحيث :

( أ ) تواكب الانفجار المعرفي لا من حيث زبدة المادة العلمية فقط بل بمنهجية وأساليب التدريس الحديثة ، بما يضمن ترجمة ما يتعلمه الطالب إلى عمل وقدرة على حل المشكلات.

(ب) التخفيف من حدة الحفظ للمعلومات والتركيز على طريقة الوصول للمعرفة باستخدام التقنيات الحديثة.

( ج) التعامل مع التكنولوجيا الحديثة يأتي من خلال إطار قيمي يتوآءم مع ظروفنا الاجتماعية والأخلاقية، وبالتحديد التخفيف من التبعية التكنولوجية وجعلها تابعة للفرد وليس العكس.

- إعادة النظر في نظام التقويم الراهن بمرحلة الثانوية العامة حتى يمكن التخفيف من حدة الرهبة والخوف والقلق الأسري، وذلك من خلال نظم التقويم المستمر، هذا وقد بدأت الوزارة في تطبيق السجل التراكمي للطالب "البورتفليو" ولكن يؤخذ على هذا النظام عدم تدريب المعلمين على كيفية استخدامه.

***فيما يتعلق بتوجيهات التجارب العالمية في مرحلة التعليم الثانوي :***

فمن خلال عرض تجربة التعليم الثانوي بأمريكا وإنجلترا واليابان وهولندا وماليزيا ، يمكن الخروج بمجموعة من المرتكزات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التخطيط للإطار المقترح للمدرسة الثانوية العامة بمصر، وذلك على النحو التالي :

- الثنائية الجامدة والتمييز بين نوعين من الشعب الدراسية (علمي – أدبي) أمر غير مرغوب فيه ودليل على جمود وتخلف النظام التعليمي، لأن تعليم المستقبل لا يعرف هذا الفصل وإنما يدعو للتكامل والشمول لكافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

- أن مرحلة التعليم الثانوي ليست مرحلة تخصص بالمعنى الدقيق (علمي – أدبي) بقدر ما هي مرحلة تثقيف عام للإلمام بقواعد العلوم والمعارف وتنمية القدرة على التعامل مع معطيات المنهج العلمي في التفكير بما يضمن له النجاح في المراحل التعليمية التالية.

- النظر إلى الشهادة الثانوية العامة بمختلف تخصصاتها على أنها تعليم مفتوح القنوات يمكن أن تؤهل خريجها للعمل (بشرط توافر مؤسسات يمكن أن يلتحق بها الخريج وتضمن له ربحاً مادياً ) وللالتحاق بالتعليم العالي والجامعي بمختلف تخصصاته – طالما أن الطالب سيتمكن من اجتياز اختبارات القبول التي تحددها كل كلية على حده.

- يجب أن تقدم المدرسة الثانوية لطلابها ثقافة شاملة متنوعة تجمع بين المعلومات والمعارف والعلوم والمهارات اليدوية بما يضمن البناء المتكامل للمتعلم.

***فيما يتعلق بنتائج الدراسة الميدانية :***

تمثلت نتائج الدراسة الميدانية في تحديد أسباب إقبال (الطلاب – الطالبات)على شعبة الأدبي وعزوفهم عن الالتحاق بشعبة العلمي، هذا بالإضافة للأسباب التي أوردها أولياء الأمور في نفس السياق وانعكاسات هذه الظاهرة كما أوضحها الخبراء والمتخصصون في المجالات المجتمعية المختلفة، ومن ثم يمكن الخروج بمجموعة من المرتكزات يعتمد عليها عند التخطيط للإطار المقترح لنظام الثانوية العامة بمصر كما يلي :

اتجاه (الطلاب / الطالبات) لاختيار شعبة الأدبي كان بسبب تركيز الامتحانات على الحفظ وعدم الاهتمام بالتطبيقات العملية والاكتفاء بشرحها نظريًا وخلو المدارس من الخامات والأدوات المعملية المناسبة للدروس العملية مما أصبغ الدراسة العملية بالصبغة النظرية، هذا بالإضافة إلى أن كلفة التعليم بالكليات العملية أكثر منه بالكليات النظرية، كما أن خريجي الكليات العملية يحتاجون إمكانات مادية مرتفعة ليمارسوا عملهم بعكس خريجي الكليات النظرية وغيرها من الأسباب التي تشير إلى فقدان دور نظام التشعيب (علمي – أدبي) ووظيفته طالما أن (الطالب / الطالبة) لم يحصل على مجموع يؤهله لما يطلق عليه كليات القمة حيث تتساوى الكليات بالنسبة لجميع الطلبة، بل على العكس فإن التنسيق لخريجي الشعبة الأدبية يكون أقل عند الالتحاق بالكلية عن خريجي الشعب العلمية.

والسؤال هنا هل يظل نظام التشعيب قائماً بكل عيوبه من أجل توجيه ١٠% من جملة الناجحين في الثانوية العامة للالتحاق بكليات القمة ؟؟!!

## ثانيًا : متطلبات تنفيذ الإطار المقترح

***فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي :***

- اعتبار مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليمية مؤهلة للتعليم الثانوي.
- الاهتمام بالأنشطة العملية والمهارية وتخصص جزء من الدرجات لها.
- الربط والتكامل بين مقررات التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.
- تنمية المبادئ الأولى لدى التلاميذ للقدرة على البحث عن المعرفة من مصادرها.

- إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- إكساب التلاميذ القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة.
- إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي والقدرة على اتخاذ القرار.
- إقامة جسور مشتركة بين المقررات الدراسية بالتعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

*فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بمكتب التنسيق :*

يتحول مكتب التنسيق من مجرد جهة مسئولة عن توزيع الطلاب وفقًا لمجموعهم في الثانوية العامة وفق الأماكن الشاغرة بالكليات إلى جهة مسئولة عن إصّدار كتيبات ودليل يوضح به شروط الالتحاق والمقررات الدراسية ونماذج لاختبارات القبول التي تحددها كل كلية، والمهارات والقدرات اللازم توافرها لضمان النجاح بكل كلية، وتوفير نظام تربوي للإرشاد والتوجيه يساعد الطالب على كشف النقاب عن قدراته وتحديد احتياجاته مما يساعده في اختياراته التعليمية والمهنية.

بالإضافة إلى توضيح البدائل التي يمكن الالتحاق بها عندما لا يوفق الطالب في الاستمرار بنجاح في الكلية الملتحق بها، وكذا دليل بالأعمال والوظائف التي يمكن أن يلتحق بها خريجو كل كلية على حده، والتغيرات التي تطرأ على هذه الأعمال والوظائف بالإضافة إلى عدد فرص العمل المتاحة ونوعيتها – بنظرة مستقبلية – لتكون مرشدًا للطلبة عند اختيارهم الكلية المراد الالتحاق بها.

*فيما يتعلق بالمتطلبات الخاصة بالتعليم العالى والجامعى :*

تتركز المتطلبات الخاصة بالتعليم العالي والجامعي في سياسة القبول ويتم ذلك من خلال :

- إصدار دليل لكل كلية يشتمل على الخطة الدراسية والمقررات الدراسية ونظام الامتحانات بكل قسم من أقسام الكلية يتم توزيعه على التلاميذ بالمدرسة الثانوية العامة.
- تصميم اختبارات قبول (شفهية – تحريرية) للطلاب الراغبين في الالتحاق بشرط أن ينطلق محتوى هذه الاختبارات من طبيعة مقررات الكلية ومتطلبات النجاح فيها وتتم بشكل موضوعي بعيدًا عن العوامل الذاتية.
- عقد دورات تدريبية صيفية يقبل بها كل التلاميذ الناجحين في الثانوية العامة لتدريبهم على نظام الدراسة والحياة الجامعية بكل كلية على حده.

- توضيح المقررات الدراسية التي ينبغي على الطالب اجتيازها بمستوى تحصيلي معين، والتي تلزم للالتحاق بكل كلية على حده.
- استكمال كافة الإمكانات المادية والبشرية التي تضمن سير العملية التعليمية بالكليات العملية لتشجيع الطلبة على الالتحاق بها.
- فتح باب القبول بالتعليم العالي والجامعي لجميع الناجحين في الثانوية العامة وذلك بعد اجتياز اختبارات القبول والحصول على الدرجات التحصيلية المحددة للمقررات الدراسية لكل كلية على حده.

## ثالثًا : الإطار المقترح لبنية التعليم الثانوي العام

في إطار ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية للدراسة الحالية وما تفرضه معطيات القرن الحادي والعشرين من ضرورة إيجاد قدر مشترك من المقررات الدراسية يمثل الخلفية العلمية والثقافية والمهنية لجميع الطلبة، يمكن أن نضع ملامح للإطار المقترح لنظام التعليم الثانوي يمكن من خلاله القضاء على الثنائية بين العلمي والأدبي وتحقيق التوازن بين عدد الطلبة والطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة بما ينعكس بالإيجاب على خطط التنمية بالدولة في كافة المجالات.

### ١- الخطط والبرامج الدراسية :

يعتمد الإطار المقترح لتطوير بنية التعليم الثانوي على ما يلي :

- إيجاد صيغة موحدة للتعليم الثانوي مدة الدراسة بها (٤ سنوات) بعد مرحلة التعليم الأساسي.
- تكون الدراسة في الإطار المقترح عامة شاملة بالصفين الأول والثاني ومتعمقة في الصف الثالث والرابع، وذلك للوصول بالطالب للسن الذي يتمكن من خلاله أن يختار ويتخصص ويصل لمستوى النضج الذي يمكنه من الالتحاق بالتعليم الجامعي والنجاح فيه.
- يسمح للطالب بالتحويل من التعليم الفني (الصناعي – التجاري – الزراعي) إلى التعليم الثانوي العام والعكس ولكن تحت ضوابط وشروط معينة وليست من أجل استنفاذ مرات الرسوب مثلاً.

**الخطة الدراسية بالصف الأول والثاني على النحو التالي :**

| المقررات الأساسية (الإجبارية) | المواد الاختيارية | |
|---|---|---|
| ١- اللغة العربية<br>٢- التربية الدينية<br>٣- التربية البدنية<br>٤- الرياضيات<br>٥- الحاسب الآلي<br>٦- اللغة الإنجليزية<br>٧- جغرافية العالم<br>٨- الفيزياء<br>٩- الكيمياء<br>١٠- التاريخ | **المجموعة الأولى** | **المجموعة الثانية** |
| | لغة فرنسية – لغة ألمانية – ترجمة – فلسفة ومنطق وعلم نفس . | هندسة وراثية – جيولوجيا – تربية بيئية – علوم بيئية . |
| | **المجموعة الثالثة** | **المجموعة الرابعة** |
| | إنتاج زراعي – هندسة ميكانيكية -كهرباء والكترونيات- هندسة زراعية . | فنون – رسم صناعي – تربية مسرحية – تربية موسيقية . |

**تنظيم الدراسة :**

لا ينتقل الطالب إلى الصف الثالث الثانوي إلا بعد اجتياز (١٨) ثمانية عشر مقررا دراسيا ، عشرة منها إجبارية ويقوم باختيار مقررين من كل مجموعة من المجموعات الاختيارية.

**الخطة الدراسية بالصف الثالث :**

وهنا تكون المقررات أكثر عمقًا وذلك تمهيدًا للالتحاق بالسنة النهائية بالمرحلة الثانوية وتكون الخطة الدراسية على النحو التالي :

| المقررات الأساسية (الإجبارية) | المواد الاختيارية | |
|---|---|---|
| ١- تربية دينية<br>٢- تربية رياضية<br>٣- لغة عربية<br>٤- لغة إنجليزية<br>٥- حاسب آلي<br>٦- رياضيات | **المجموعة الأولى** | **المجموعة الثانية** |
| | فيزياء – كيمياء – أحياء . | إحصاء – علم نفس – اجتماع |
| | **المجموعة الثالثة** | **المجموعة الرابعة** |
| | فنون تشكيلية – فنون مسرحية – فن التصوير . | تكنولوجيا المعلومات – خدمة اجتماعية – فندقة . |

على أن يختار الطالب مقرراً واحداً من كل مجموعة اختيارية من المجموعات الأربع المطروحة وذلك بالإضافة للمواد الإجبارية.

**الخطة الدراسية بالصف الرابع :**

| المواد الأساسية (الإجبارية) | المقررات الاختيارية |
|---|---|
| ١- التربية الدينية | **المجموعة الأولى** |
| ٢- التربية الرياضية | - إحصاء |
| ٣- اللغة العربية | - فلسفة ومنطق |
| ٤- اللغة الإنجليزية | - علم نفس |
| ٥- الحاسب الآلي | **المجموعة الثانية** |
| ٦- التاريخ | - الرياضيات الحديثة |
| ٧- الجغرافيا | - الجيولوجيا |
| ٨- الفيزياء | - محاسبة وإدارة |
| ٩- الكيمياء | |

على أن يختار الطالب مقرراً من كل مجموعة من المجموعات الاختيارية بالإضافة للمواد الإجبارية.

**التقويم والامتحانات :**

أسفرت نتائج الدراسة النظرية عن أن امتحانات الثانوية العامة بوضعها الحالي بها الكثير من العيوب بما لا يعطي الصورة الكاملة والحقيقية عن الطالب لذا توصي الدراسة وإطارها المقترح أن تتسم الامتحانات بما يلي :

- التكامل والشمول لجوانب النمو المختلفة.
- قياس كافة المستويات المعرفية (تذكر- فهم- تحليل- تقويم- تطبيق- مقارنة... إلخ).
- الاستمرار والتنوع : بمعنى امتحانات طوال العام متنوعه بمعنى لا تقتصر على الاختبارات التحريرية وإنما يتعدى ذلك مثل الاختبارات الشفوية - العملية بالورش والمعامل - والتقارير الشخصية والتدريبات اليومية والمشاريع البحثية على أن تدخل كلها في التقييم الكلي للطالب.
- إعادة النظر في الأوزان النسبية للمراد وتقدير درجاتها على النحو التالي : الدرجة النهائية للمادة ١٠٠ درجة يخصص منها (٦٠) للأعمال اليومية بمختلف أساليب التقويم، (٤٠) درجة للاختبار النهائي.

- الأخذ بمبدأ التراكمية بحيث يكون مجموع الطالب في الشهادة الثانوية يمثل مجموع الدرجات الحاصل عليها في المقررات الدراسية خلال السنوات الأربع الدراسية.
- لامركزية عقد امتحانات نهاية المرحلة الثانوية أسوة بأمريكا وإنجلترا حيث تتولى مراكز امتحانية عقد الامتحانات ويمكن أن يتم ذلك من خلال قيام كل محافظة بوضع امتحان يتناسب وطبيعتها وفي زمن يناسب ظروف المحافظة وذلك لتخفيف حدة التوتر العام المسيطرة على جمهورية مصر العربية في توقيت واحد.

***ملاحظات على الإطار المقترح :***

- التنوع والمرونة في المواد الدراسية المعروضة.
- التسلسل في العمق والاتساع للمواد الدراسية عبر الأربع سنوات المقترحة.
- الأخذ بنظام التقويم المستمر (البورتفيلو) خلال الأربع سنوات بحيث تتاح أكثر من فرصة للطالب أن يحسن مستواه ويعدل مساره.
- ضمان توافر قاعدة ثقافية وأكاديمية ومهنية لكل الطلاب توفر لهم فرصاً موحدة لدخول الكليات ولكن الفيصل هنا اجتياز اختبارات القبول بها والحصول على مستوى تحصيلي معين في بعض المقررات المحددة من قبل كل كلية على حده.
- الجمع بين ثلاثة مجالات رئيسة [العلوم الأدبية والاجتماعية "الإنسانيات"]، [العلوم الطبيعية والرياضية (العلوم)]، [العلوم الفنية والمهنية (التكنولوجيا)] وذلك لضمان توافر قدر مشترك بين الخريجين يكسر من حدة الثنائية بين العلمي والأدبي.
- إتاحة فرص متكافئة أمام جميع الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي دون التقييد بتخصص معين.
- تحقيق التوازن في البناء العلمي (النظري – التطبيقي) للطلبة وإتاحة فرص متكافئة للاختيار بين الكليات النظرية والعملية أمام الطلبة حتى يمكن تحقيق التوازن في أعداد الملتحقين بالكليات النظرية والعملية.
- توحيد مسمى شهادة الثانوية العامة تحت اسم شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة ويكون مرفقاً بها بيان بالمعدل التراكمي للمواد الإجبارية والاختيارية للطلبة خلال الأربع سنوات الدراسية.

# مراجع الدراسة


١ - **علي الدين هلال** : التحولات العالمية المعاصرة وأثرها على مستقبل التعليم في الوطن العربي، الندوة التربوية، اجتماع المجلس التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٠ - ١٥ ديسمبر، ١٩٩٤، ص١٥.

٢ - **وليم عبيد، الثانوية العامة** : مشكلة أم معضلة، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثامن، الجزء (٥٥)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ٢٧ - ٢٩.

٣ - **عايدة عباس أبو غريب، همام بدراوي** : تعدد الشعب التخصصية في إطار وحدة المعرفة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٩، ص٤.

٤ - **سعيد إسماعيل علي** : وهم اسمه : علمي وأدبي، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء ٧٠، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ص ١٠ - ١٢.

٥ - انظر :

- **مسلم محمد عليوه حميد** : دراسة مقارنة لبعض جوانب التعليم الثانوي العام في كل من مصر وألمانيا، مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد السابع، العدد ٢٦، الجزء الثاني، أكتوبر، ١٩٩٦، ص ص ٣٢٠ - ٣٧٣.

- **محمد علي نصر** : تفعيل مخرجات التعليم الجامعي لتلبية احتياجات سوق العمل، المؤتمر العلمي السنوي الأول بعنوان مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة في الفترة من ٢٩ - ٣٠ يونيه، كلية البنات جامعة عين شمس، ٢٠٠٢، ص ص ٧١٥ - ٧٣٢.

٦ - **الدراسة الميدانية لاتجاهات طلاب الفرقة الأولى ببعض كليات الجامعة نحو الإقبال على الالتحاق بشعبة الأدبي دون العلمي** : مركز إدارة مشروعات تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنوفية، أكتوبر ٢٠٠٣، ص ص ١ - ٣٢.

٧ - انظر :

- **فايز مراد مينا** : التعليم في مصر، الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١.

٨ - انظر :

- **مها عبد الباقي جويلي** : الأولويات التربوية للتعليم العام في مصر في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي السنوي الأول "مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة" (٢٥ - ٢٦ يونيو ٢٠٠٢م)، قسم أصول التربية كلية البنات جامعة عين شمس، ص ص ٨٠٩ - ٨٩٥.

- **خالد قدري إبراهيم** : رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس، العدد الثاني عشر، وزارة التربية والتعليم المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٢١ - ٤٩.

- **وليم عبيد** : مستقبل التعليم وتعليم المستقبل (ورقة عمل) مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الأول، مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة، مرجع سابق، ص ص ٩٣٣ - ٩٣٩.

٩- **وزارة التربية والتعليم** : نشرة عامة بشأن إعلان التقدم لامتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

١٠- **محافظة الإسكندرية** : الدليل الإحصائي للفترة من ١٩٩٩/٩٨ حتى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ مديرية التربية والتعليم إدارة الإحصاء والحاسب الآلي.

١١- **جرجس سلامة** : أثر الاحتلال البريطاني في التعليم القومي (١٨٨٢ - ١٩٢٢)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٦، ص٢٨٧.

١٢- **عايدة عباس أبو غريب، همام بدراوي** : تعدد الشعب المتخصصة في إطار وحدة المعرفة، مرجع سابق، ص٤.

١٣- **أحمد عبد العزيز أحمد، فتحي كامل زيادي** : بعض الآثار الناتجة عن تطبيق التشريعات الجديدة للثانوية العامة في مصر كما يدركها المعلمون والطلاب، مجلة التربية، العدد الثامن، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، يناير ٢٠٠٣، ص ص ١٢٧ - ٢١٨.

١٤- **أحمد نجيب الهلالي** : التعليم الثانوي، عيوبه ووسائل إصلاحه، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، ١٩٣٥.

١٥- **أحمد نجيب الهلالي** : التعليم الثانوي، عيوبه ووسائل إصلاحه، مرجع سابق، ص١٤.

١٦- **نبيل أحمد عامر صبيح** : التعليم الثانوي في البلاد العربية، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٧١، ص١٢٦.

١٧- **عبد الفتاح أحمد حجاج** : نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٩، ص٩.

١٨- **وفاء محمد أحمد البرعي** : دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي "دراسة تقويمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٥، ص٢٤.

١٩- **عايدة عباس أبو غريب، همام بدراوي زيدان** : مرجع سابق، ص ص ٥ – ٦.

٢٠- **وزارة التربية والتعليم** : قوانين التعليم الثانوي، القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، بشأن التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٥٣.

٢١- **عايدة عباس أبو غريب، همام بدراوي** : تعدد الشعب التخصصية في إطار وحدة المعرفة، مرجع سابق، ١٩٨٩، ص٤.

٢٢- **وزارة التربية والتعليم** : قانون رقم ٥٥ الصادر في فبراير ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٥٧.

٢٣- **وزارة التربية والتعليم** : القرار الوزاري رقم ١٧٦ الصادر في فبراير ١٩٥٧، بشأن تنظيم التعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٥٧.

٢٤- **وزارة التربية والتعليم** : القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، المادة (٢٦)، القاهرة، ١٩٨١، ص١١.

٢٥- **اليونسكو** : التعليم الثانوي وتحسينه، المؤتمر الدولي للتربية، الدورة الأربعون، ٢ – ١١ ديسمبر، جنيف، ١٩٨٦، ص١٦.

٢٦- **وزارة التربية والتعليم** : القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨، المعدل للقانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١، القاهرة، ١٩٨٨.

٢٧- **المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي** : تحليل نتائج الثانوية العامة في مصر، ط٢، قسم بحوث الامتحانات، القاهرة، ١٩٩٦، ص٢٣.

٢٨- **وزارة التربية والتعليم** : القرار الوزاري، رقم ١٤٣ لعام ١٩٩٤، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٩- **انظرْ** :

- **نازلي صالح** : حول التعليم العام ونظمه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣، ص١١٢.
- **أحمد إبراهيم شلبي** : تقويم أهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية ومدى تحققها من وجهة نظر المعلمين، التربية المعاصرة، العدد (٩)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٨، ص ص ٢٠٥ - ٢١١.
- **أحمد حسين اللقاني** : هل هناك رؤية جديدة للتعليم الأساسي (نظرة جديدة في عصر المعلومات)، الأهرام الاقتصادي، ٢٨ يونيو، القاهرة، ١٩٩٣، ص٤٩.

٣٠- **وزارة التربية والتعليم** : قوانين التعليم الثانوي، القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣، بشأن التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٥٣.

٣١- **وزارة التربية والتعليم** : قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨، بشأن التعليم العام، مادة ٥٩، القاهرة، ١٩٦٨، ص٢٠.

٣٢- **وزارة التربية والتعليم** : قوانين التعليم الثانوي، القاهرة رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، القاهرة، ١٩٨١.

٣٣- **وزارة التربية والتعليم** : ورقة عمل حول أهداف التعليم الثانوي، والأسس التي تبنى عليها الخطة الدراسية والمناهج بهذه المرحلة، الأمانة العامة للجان تطوير وتحديث التعليم، القاهرة، ١٩٨١.

٣٤- **أحمد فتحي سرور** : دراسات في تطوير التعليم، مطابع الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، والوسائل التعليمية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ص ٢٧ - ٣٠.

٣٥- **المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي** : أوراق عمل المؤتمر الثالث لتقويم أهداف التعليم الثانوي، القاهرة، ١٩٩٨، ص١١.

٣٦- **أحمد يوسف سعد** : مقررات التعليم الثانوي ومدى ملاءمتها للمواطنة في عالم متغير، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٨، ص٨١.

٣٧- **انظر :**

- **دلال ياسين محمد** : تجديد التعليم الثانوي المصري في ظل توقعات هيكل العمالة حتى عام ٢٠٠٠، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ١٩٨٧.

- **كامل حامد جاد علي** : رؤية مستقبلية لوظائف المدرسة الثانوية في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ص ١٦ - ٣٧.

- **ثناء يوسف العاصي** : بعض أشكال التجديد في التعليم الثانوي في إطار مفهوم التعليم المستمر، المؤتمر العلمي السادس "التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل"، الجزء الأول، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩١، ص ص ٢٣٣ - ٢٦٠.

- **مي محمود شهاب** : التعليم الثانوي في مصر رؤية مستقبلية، مجلة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد (١٦)، ١٩٩٩، ص ص ١٣٥ - ١٤٠.

٣٨- **انظر :**

- **ليلى عبد الستار علم الدين** : أهداف التعليم الثانوي العام في مصر، مجلة دراسات تربوية، الجزء ٦٩، المجلد العاشر، ١٩٩٤، ص٥٧.

- **نادية جمال الدين**: التعليم وأمن الوطن والمواطن العربي في عالم سريع التغير، الندوة التربوية لاتحاد المعلمين العرب، المنعقدة في ديسمبر، القاهرة، ١٩٩٤، ص٣٤.

٣٩- **نادية محمد عبد المنعم** : تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٩٥.

٤٠- **أسماء محمد محمود قطب** : تصور مستقبلي للتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء التحديات المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٢، ص٩٩.

٤١- **وزارة التربية والتعليم** : دليل الطالب في خطة الدراسة ونظام الامتحان بمرحلتي الثانوية العامة، القاهرة، دار التوفيقية للطباعة، ٢٠٠١.

٤٢- **انظر** :

- **المجالس القومية التخصصية** : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الحادية والعشرين، ١٩٩٤، ص٣٤.
- **نادية محمد عبد المنعم** : تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة ، مرجع سابق ، ص١٩٥.

٤٣- **انظر** :

- **السيد عبد العزيز البهواشي** : مناهج التعليم الثانوي في مصر بين المحلية والقومية والعالمية، رؤية نقدية، المؤتمر العلمي الخامس ، نحو تعليم أفضل ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، في الفترة من( ٣ – ٥ ) أغسطس ، ١٩٩٣، ص٥٨.
- **محمود أبو زيد إبراهيم** : تطوير مناهج المدرسة الثانوية في ضوء واقع الثانوية العامة الجديدة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٤، ص٣٩.

٤٤- **انظر** :

- **شنودة سمعان شنودة** : النظام الجديد للثانوية العامة، ما له وما عليه، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (١٠٢)، التعليم الثانوي العام في مصر، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ١٩٩٦، ص٢٨٧.
- **زينات محمد محمد طباله** : واقع التعليم الثانوي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٠١)، التعليم الثانوي العام في مصر، معهد التخطيط القومي، القاهرة، ٢٠٠١، ص٨٣.

٤٥- **انظر** :

- **أسامة شاكر عبد العليم** : دراسة مقارنة لتنوع التعليم في المرحلة الثانوية بمصر وفي بعض البلدان الأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٩.

- **حماده حامد أحمد أبو جبل** : الكفاية الداخلية والخارجية للمدارس الثانوية العامة في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة " دراسة حالة " بمحافظة سوهاج ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، ١٩٩٠.
- **فؤاد أحمد حلمي** : نظام امتحانات الشهادة الثانوية العامة في المملكة المتحدة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣.
- **عبد العزيز عبد الهادي الطويل** : التعليم الثانوي وتطور تشريعاته في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨.

٤٦- **انظر** :

- **يعقوب عبد الله أبو حلو ، علي أحمد العمر** : أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري ، شئون اجتماعية ، الإمارات ، جمعية الاجتماعيين ، س (٩) ، ع (٣٦) ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٧٥ – ١٩٦.
- **Catlaks, Guntars & Sarma, Valts',** Civic Education for Democracy in Latvia : The program of Democracy Advancement Center ERIC Digest.

٤٧- **أحمد عطية أحمد، آمال سيد محمد مسعود** : دور التعليم الثانوي العام في الارتقاء بمدخلات التعليم العالي ( دراسة تحليلية ) ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩ ، ص٤٤ .

٤٨- **نادية محمد عبد المنعم** : تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق.

٤٩- **انظر** :

- **محمد سعيد عزت** : الامتحانات والتقويم التربوي، صحيفة التربية، العدد الرابع، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٩ – ١٥.
- **Cangelasi, James S.** Evaluating Classroom Instruction Longman, New York, 1991, P. 18.

٥٠- **محمد رضا رزق** : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لامتحانات الثانوية العامة في مصر، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠، ص١٨٠

٥١- **نعيم عطية**، التقويم التربوي في البلاد العربية، نظرة في المشكلات والحلول، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، م(٢)، ع(٢)، تونس، ١٩٨٢، ص ص ١٦٤ - ١٦٥.

٥٢- انظر :

- **سعيد إسماعيل علي** : حتى نتلافى آثار سلبية محتملة لقانون الثانوية العامة الجديدة، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٩)، الجزء (٦٦) رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤، ص٢٣.

- **سعيد إسماعيل علي** : التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨، ص٢١٨.

٥٣- **لورنس بسطا ذكري**، التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضوابط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٨، ص١٦٧.

54- See :

- **William Peters** "Education in the United States Continuity and Change" Electronic Journal of U.S. Information Agency, No. 4, Vol. 2, December, 1997.

- **Kerry Gruber,** "Abrief Profile of America's Public Education Statistics", Institute of Education Sciences, U.S Department of Education, Washington, 2003.

- **Susan E. Hume,** "The American Education System International Student Guide of the United States of America", Worldwide Edition, 2002.

55- **Douglas K.S,** American Life and Institutions, (U.S.A : Information Agency, 1989, P.49).

56- **John Kellmayer,** "Disruptive High - Schoolers Start over on the College Compus" in Eudcation Digest, Pralkken - Publication, Inc. December, (1993), PP.8 - 10.

57- See :
- **World Data of Education,** International of Bureau of Education UNESCO, (CD), 2001.

- **School System in Great Britain,** International Student Guide of the U.K, Worldwide Edition, 2002.

58- See :
- **T.Neville Postlethwaite (Ed);** International Encyclopedia of National System of Education, Second Edition, Pergaman Press, London, 1995, P. 488.

- **T. Sasamori,** "Education Reform In Japan Since 1984", In. H. beare & W. Lowe Boy d (Ed.); Restructuring Schools : An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools, First Published, The Falmer Press, London 1993, P. 142.

٥٩- **انتصار محمد علي إبراهيم :** دراسة تحليلية لسياسة القبول بالتعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ص١٠٩ – ١١٢.

60- See :
- **EURYDIC :** Information Dossiers on the Structures of Education System in the European Countries (The Netherlands, Dutch Eurydice Unit), 1993.

61- **Karsten, SJ :** Policy of Ethnic Segregation in a System of Choice : The Case of the Netherlands, Journal of Education Policy, 1994, PP. 211 - 225.

٦٢- **انظر :**

- **إبراهيم عباس الزهيري :** اختيار نوعية المدرسة الثانوية على ضوء آلية السوق في التعليم في بعض البلدان الأجنبية، وإمكان الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، العدد التاسع، السنة السادسة، يونيه، ٢٠٠٣، ص ص ١٩٥ – ٢٥١.

٦٣- **فائقة سعيد صالح :** التعليم في دول جنوب شرق آسيا، سلسلة نظم التعليم في العالم (٢) وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، المنامة، مملكة البحرين، ١٩٩٩، ص ص ١٤١ – ١٧٠.

٦٤- **فؤاد البهي السيد** : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٧، ص٥٥٣.

٦٥- **محمد عبد السلام أحمد** : القياس النفسي والتربوي، النهضة المصرية، المجلد ١، القاهرة، ١٩٦٠، ص٢٤٢.

66- **Howell, D.C.** : Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences, 2nd Ed., (Pwstent, Boston) U.S.A., 1989, PP. 280 - 297.

٦٧- **فؤاد البهي السيد** : مرجع سابق، جدول "٢" ص٣.

٦٨- **السيد عبد العزيز البهواش** : مناهج التعليم الثانوي في مصر بين المحلية والقومية والعالمية "رؤية نقدية"، مرجع سابق.

٦٩- **زينات محمد محمد طباله** : واقع التعليم الثانوي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٠١)، مرجع سابق.

٧٠- **نادية محمد عبد المنعم** : تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق.

٧١- **محمد رضا رزق** : الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لامتحانات الثانوية العامة في مصر، مرجع سابق.

٧٢- **محمد سعيد عزت** : الامتحانات والتقويم التربوي، مرجع سابق.

٧٣- **لورنس بسطا ذكري** : التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضغوط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، مرجع سابق.

٧٤- **محافظة الإسكندرية** : الدليل الإحصائي للفترة من ٩٨/١٩٩٩ حتى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، مرجع سابق.

٧٥- **أحمد عطية أحمد، آمال سيد محمد مسعود** : دور التعليم الثانوي العام في الارتقاء بمدخلات التعليم العالي "دراسة تحليلية"، مرجع سابق.

٧٦- **يعقوب عبد الله أبو حلو، علي أحمد العمر** : أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري، مرجع سابق.

٧٧- **نادية محمد عبد المنعم** : تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة، مرجع سابق.

٧٨- **أسماء محمد محمود قطب** : تصور مستقبلي للتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء التحديات المستقبلية، مرجع سابق.

٧٩- **نعيم عطية**، التقويم التربوي في البلاد العربية، نظرة في المشكلات والحلول، مرجع سابق.

٨٠- **لورنس بسطا ذكري** : التقويم والامتحانات في المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالضغوط المجتمعية وتكلفتها الاقتصادية، مرجع سابق.

٨١- **وفاء محمد أحمد البرعي** : دور التعليم الثانوي العام في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي "دراسة تقويمية"، مرجع سابق.

# الانعكاسات المترتبة على إعادة هيكلة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار



د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل (*)

## مقدمة :

شـــهدت المجتمعات العربية والإسلامية جملة من المتغيرات التي فرضتها تجليات العولمة ومـــا صاحبها من مناشدات دولية تدعو إلى التغيير والتطوير وإعادة الهيكلة لاعتبارات اقتصادية وغـــير اقتصادية. إن هذه المتغيرات فرضت على المنظمات والهيئات الدولية ضغوطاً كثيرة لم يقتصـــر أثرها على استحداث أدوار جديدة لهذه المنظمات والهيئات لم تكن موجودة من قبل ؛ بل إن هذه الأدوار تطلبت من القائمين على هذه المنظمات والهيئات مسئوليات جديدة تقتضي التشاور والدراســـة والـــتقويم المستمر ، ليس من قبل المرجعيات الدستورية لهذه المنظمات، بل من قبل المرجعيات الاقتصادية والسياسية العليا لهذه المؤسسات. هذه الأصوات المتزايدة والمطالبة بإعادة الهـــيكلة، فرضت نفسها على هيكلة العمل العربي المشترك بشكل عام، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بشكل خاص، وبشكل أخص في جهازها العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.

فالجهـــاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، كان أحد الأجهزة الإقليمية التي تمخضت أو أذنت بظهورها التصورات العربية للتعاون العربي والتنمية في الثلث الأخير من القرن العشرين ؛ حيـــث ظهر هذا الجهاز للوجود كنتيجة حتمية لما توصلت إليه عمليات تقويم الجهود المبذولة في مجـــال محـــو الأمية-باستخدام مداخل محو الأمية الأبجدية، والتربية الأساسية، وتنمية المجتمع، والتعلـــيم الوظيفي-والتي أظهرت نتائج مخيبة للآمال ، وضرورة مواجهة خطر الأمية من خلال عمـــل مشترك يوكل الأمر فيه لأصحاب الخبرة والمتخصصين تجمعهم منظمة أو هيئة مدعومة اقتصادياً من جانب الدول العربية الأعضاء في الجامعة العربية.

ولقـــد تكفـــل التعاون العربي المشترك فكرة هذا الجهاز لمدة عامين قبل ظهوره إلي حيّز الوجود ؛ حيث جاءت وظيفته في مجال القضاء على الأمية في البلاد العربية كجزء من التوصية

---

(*) نائب مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

الــواردة فــي ميــثاق الوحدة الثقافية العربية (فبراير/ شباط ١٩٦٤) الداعية إلى إنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهذه الوظيفة وردت كقرار اتخذه مؤتمر القمة العربي الثاني بناء علــى الاقــتراح الذي تقدمت به الجزائر بوجوب العمل العربي المشترك في مجال محو الأمية، والــذي يطالــب الجهات الفنية المختصة في الدول العربية بوضع مشروع تنفيذي للقضاء على الأمية . (عزب وجعفر، ١٩٩٣ : ٦)

ولا يعنــي مــا سبق أن التعاون العربي المشترك حمل فكرة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار قبل التمخض عنها كوظيفة يقوم بها جهاز أو هيئة أخرى ؛ بل إن المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية الذي عقد في الإسكندرية عام ١٩٦٤ أوصى بإنشــاء جهاز خاص لمحو الأمية وإنشاء صندوق عربي لتمويل أنشطته، وكان هذا بمثابة التمهيد لموافقــة مجلــس الجامعــة العربية في ٨ يناير (كانون الثاني) ١٩٦٦ على قرار بإنشاء "الجهاز العربــي الإقليمي لمحو الأمية" على أن يكون تابعاً للأمانة العامة للجامعة ،وفي مايو١٩٦٧ وافق مجلــس الجامعــة على تشكيل الجهاز ومهامه العشرة ونظامه الأساسي في المواد الثانية والثالثة والرابعة . (المنظمة العربية، ١٩٨٦ : ٥ – ٧)

ففي الفترة من ٨ يناير ١٩٦٦ وحتى ٩ سبتمبر ١٩٧٠ انطلقت أعمال الجهاز الذي أطلق عليه آنذاك مسمى" الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية " وكان في ذلك الوقت تابعاً للأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ثم تحولت تبعيته للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعد شهر ونصف مــن إنشــاء المنظمة ولم يتغير أسمه إلا في شهر يوليو(تموز) ١٩٧٢ ؛ حيث تغير المسمى إلى "الجهــاز العربــي لمحو الأمية وتعليم الكبار"، ثم أعيدت هيكلته عام ١٩٩٠ ليصبح أسمه "إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" وبهذا أصبح مماثلاً في طبيعة اختصاصاته ومسئولياته وهــيكله التنظيمي لأي إدارة من إدارات المنظمة الرئيسية (التربية – الثقافة – العلوم) . (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٠)

وعلــى الــرغم من قصور الجهاز عن تحقيق الهدف الأول والذي يتمثل في القضاء على الأمــية في البلاد العربية في مدة أقصاها خمس عشرة سنة لأسباب متعددة ؛ إلا أن المناصرين لفكرة الجهاز وصندوقه يدللون على قيامه بأدوار لا يستهان بها ؛ خاصة في التوعية بأبعاد مشكلة الأمــية، وفــي طرح الرؤى والاستراتيجيات لتطوير العمل الميداني وتوفير قنوات النشر العلمي ودعم الحملات الوطنية العربية، وفي الحث على استكمال مقومات العمل في مجال محوها، وفي

التنســيق بين الإدارات والأجهزة الوطنية عن طريق التوصية بوجود مجالس عليا لمحو الأمية، وفــي مجــال إجــراء التجارب الميدانية وتدريب القيادات العليا والمتوسطة، وفي مجال إجراء الـبحوث المرتــبطة بعزوف الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية وكذلك تسرب الدارسين، وعقــد الحلقات الدراسية لمناقشة المناهج والكتب، وعقدت الدورات وورش العمل للتدريب علي الوســائل التعليمــية والإعلام واستخدام التلفاز، وإيفاد المتدربين لمراكز التدريب العربية، وتقديم المعونــات، وإصــدار المطــبوعات وغيرها من الأمور الأخرى المتصلة بعمل الجهاز.(العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٦ – ٨)

والمتتــبع لمســيرة الجهــاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار يجد أنه عاصر العديد من التقلبات السياساتية خاصة فيما يتعلق بوضعيته الهيكلية الإدارية، إذ أنه انطلق في بدايته التاريخية كجهاز مستقل ضمن الأمانة العامة للجامعة العربية، ثم جهاز مستقل تابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتحول فيما بعد إلى إدارة خاصة تقلصت تدريجيا حتى أصبحت جزءا من إدارة برامج التربية لا يعمل بها سوى منسق واحد.

ورغــبة في زيادة نفقات برامج محو الأمية وتعليم الكبار وتخفيض تكاليف نفقات الأفراد تضمنت الوثيقة م ت/د٦٣/ق٧-أ في بندها العاشر "ضم اختصاصات إدارة الجهاز العربي لمحو الأمــية وتعلــيم الكــبار ،إدارة التقنيات التربوية واختصاصات التعليم العالي ضمن إدارة برامج التربية، وذلك التزاماً بمحاور العمل الرئيسية لعمل المنظمة التي أعتمدها المؤتمر العام في وثيقة التحديث عام ١٩٩٦، وفي الخطة متوسطة المدى الثالثة ؛ حيث شمل محور "التربية والتنمية في عــالم متغير" برامج ومشروعات التعليم الأساسي ومحو الأمية والتعليم الثانوي والتقني والمهني والتعليم العالي".(المنظمة العربية، ٢٠٠٠، ٢)

فــي ضوء هذا التغيير الهيكلي للمنظمة، اعتمدت إدارات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلــوم- ابتداء من عام ١٩٩٧ – أسلوب المحاور في تنفيذ أنشطتها. وقد ضمت إدارة برامج التربــية أربعة محاور رئيسية خصص إحداها لبرنامج تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية وتعليم الكبار والذي يشرف عليه هيكليا منسقان من المنسقين الخمسة لمحاور إدارة برامج التربية يختص أحدهمــا بالتعليم الأساسي والآخر بمحو الأمية وتعليم الكبار. وفعليا لم يتم تعيين إلا منسق واحد لمحور تعليم الكبار .

وتشير تقارير المنظمة إلى أن هذا الدمج حقق الأغراض المتوخاة من حيث تقليص الهياكل، وفك الارتباط والتداخل في المهمات، والحد من التكرار والازدواجية، ورفع نسبة تنفيذ المشروعات، وزيادة المنصرف عليها، وتقليل الصرف على المرتبات.. إلا أن هذا الدمج من منظور بعض الدول حول جهاز محو الأمية وتعليم الكبار من جهاز ضخم يستطيع القيام بالدور المأمول منه إلى مجرد برنامج يحوي بجانب اختصاصات الجهاز الرئيسية الاختصاصات المتصلة بالتعليم الأساسي وهذا كله يمثل برنامج ضمن إدارة البرامج التربوية. (المنظمة العربية، ١٩٩٨)

ومنذ عام ١٩٩٨ ومسألة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ووضعيته الجديدة موضع تساؤل من العديد من الدول العربية والجهات المعنية بهذه المسألة في الوطن العربي التي تصر على أن وضعيته الحالية لا تساعده على القيام بالدور المأمول والمطلوب منه، ومن ثم المطالبة بإعادته كجهاز مستقل كما كان، والمسألة لا زالت محل الدراسة حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة :

ما زالت الجهات المعنية بمحو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، تتباين في وجهات نظرها بشأن التغييرات التي طرأت على هيكلية الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ إنشائه وحتى الوقت الحاضر. ورغم أن المرجعيات الدستورية لعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد اتخذت قرارا بضم اختصاصات إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مع اختصاصات إدارة برامج التربية، إلا أن هذه المرجعيات قد عبرت من خلال ممثليها في المجلس التنفيذي عن الحاجة المستمرة إلى تقويم هذا الوضع وانعكاساته. وتندرج هذه الدراسة في هذا الإطار الذي يبحث في تقويم إنجازات الجهاز عبر حقبه المتعددة، وانعكاس التغييرات الهيكلية في مراحله المختلفة على طبيعة نوعية المشروعات المنفذة، وعلى الموازنات المالية المخصصة.

## أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١ - تسهم هذه الدراسة في كشف النقاب عن الجهود التي قام بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم ، والتغيرات التي شهدها في هيكله التنظيمي.

٢ - تقديم العون والمشورة للجهات المسؤولة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمكلفة بمتابعة دراسة آثار النظم والهياكل التنظيمية على الإدارة العامة للمنظمة وأجهزتها الخارجية وتقديم تقرير بذلك إلى المجلس التنفيذي.

٣ - تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في تقديم المشورة إلى الأقطار العربية إلى تبني الصيغة الهيكلية المناسبة للهيئة التي ينبغي أن تكون المرجعية العلمية والفكرية لميدان محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربي.

## أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أنشطة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقا للتغييرات التي شهدها في هيكله التنظيمي، بقصد اقتراح هيكلة جديدة تسهم في تفعيل جهود محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى العربي. ويمكن ترجمة هذا الهدف الرئيسي إلى أهداف فرعية على النحو التالي :

١ - التعرف على الطرق أو الأساليب أو المداخل الكمية والكيفية التي يمكن من خلالها تحليل الأعمال التي قام بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في مجال عمله.

٢ - تقويم الأنشطة التي نفذها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفقا لمراحل التغيير التي شهدها (جهاز مستقل، إدارة متخصصة، برنامج ضمن إدارة).

٣ - التعرف على حجم الإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار عندما كان الجهاز مستقلاً أو إدارة، أو برنامج ضمن إدارة، وذلك بأسعار ٢٠٠٢.

٤ - التوصل إلى منظومة هيكلية يمكن من خلالها تفعيل الجهود الهادفة إلى محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي.

## تساؤلات الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:-

١ - ما الأطر المرجعية المستخدمة في تقويم هيكلة المؤسسات التربوية وإعادة هيكلتها ؟

٢ - ما المراحل التي مر بها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار من حيث الهيكلة التنظيمية ؟

٣ - ما المنجزات التي تحققت في كل مرحلة من مراحل تطور الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؟

٤ - إلى أي مدى تأثرت موازنات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بسبب التغييرات الهيكلية المتعددة التي مر بها.

٥ - ما الهيكلة المناسبة لتعويض الفراغ الذي أحدثته مسألة إلغاء الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؟

## المنهج والأساليب المستخدمة في الدراسة :

يستخدم في تقييم دور الأجهزة والمؤسسات التربوية أساليب عديدة بعضها يصلح للحكم على ما هو كائن أو موجود والبعض الآخر يصلح للحكم على المراد استحداثه قبل وجوده، ويفضل في الدراسات التي تشبه الدراسة القائمة استخدام دراسة الجدوى لقدرتها على الكشف عن العلاقة النسبية بين الأهداف المرجوة أو العوائد المحققة أو المتوقع تحقيقها (أي مخرجات النظام) وبين الكلفة (مدخلات النظام). (Levin, 1988 : 52)

وتتضمن دراسة الجدوى، التعرف على أهداف ومدخلات النظام المراد تقويمه، والإمكانيات المتوافرة له، وتقويم إنجازاته خاصة في البعدين الكمي والنوعي. وفي الإطار المؤسساتي، تنظر دراسة الجدوى إلى شقين، شق ينظر في الإنجازات من منظور الأهداف المرسومة، وشق كمي ينظر إلى الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة للنظام بغية تحقيق الأهداف. ولعل النظر إلى موازنات هذا النظام أو ذاك تمكن الباحث من استنتاج بعض المؤشرات بخصوص الجدوى الكمية للموازنات مقارنة بالأهداف المرسومة.

ولقد أعتمد الباحث في تقييمه للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار باستخدام دراسة الجدوى على تقسيم أهداف الجهاز إلى قسمين يتضمن الأول منها الأهداف الكيفية أو التي تتناول العوائد غير المرئية والتي لا يمكن تقديرها أو حسابها بوحدات نقدية ، وإنما تقدر بصورة إسمية أو كيفية منسوبة إلى ذات المقدر المتخصص (Fletcher, 1992, 3)، ويتضمن الثاني دراسة الاعتبارات المالية الخاصة بتمويل أنشطة الجهاز من قبل المنظمة، ومدى تأثر هذه الموازنات بالتحويرات الهيكلية التي شهدها الجهاز منذ نشأته .

ولقياس المردود الكيفي لأنشطة وبرامج الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته، قام الباحث بمراجعة دقيقة للأدبيات المرتبطة بالجهاز خاصة ما يتعلق بأهدافه وأدواره،

وتم استخلاص ذلك من خلال القراءة الدقيقة للاستراتيجيات التي يعمل في ضوئها الجهاز خاصة الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، والخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية، والاستراتيجية العربية لتعليم الكبار. حيث تعد هذه الاستراتيجيات المرجعيات الأساسية للحكم على مدى ارتباط أنشطة الجهاز النوعية بالأهداف التي من أجلها أنشئ الجهاز. وهدفت مسألة قياس المردود الكيفي إلى تقصي القضايا والمشاريع التي انشغل لها الجهاز في كل مرحلة من مراحله.

أما ما يتعلق بقياس الجوانب التمويلية للجهاز، فقد اعتمد الباحث في تقصيها على الإحصائيات المدققة والواردة من إدارة الشؤون المالية والإدارية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . وتبين هذه الإحصائيات التغييرات المالية التي صاحبت التحويرات الهيكلية للجهاز، وما يترتب على ذلك من تغييرات ضرورية بالنسبة للصرف على المشاريع وعلى الأفراد العاملين فيه .

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولا : استخدام المنهج المنظومي في تقويم المؤسسات التربوية :

يتم في هذا الجزء من الدراسة تناول محورين أساسيين هما :

اختلفت الدراسات المشابهة -إلى حد ما- لهذه الدراسة فيما بينها في المنهج المستخدم ؛ حيث استخدم في الدراسات التي تم إنجازها في منتصف الستينيات "منهج التحليل القطاعي" والذي ركز على التفاعل (The Actor) أكثر من التركيز على العملية (The Process) باعتباره منهجا منظما في بحث ودراسة وتحليل ما يقوم به صاحب القرار من اختيار للبدائل المثلى وإقرارها وذلك في ضوء بحث فعالية الأهداف ،وتحليل المعايير الخاصة بالتعرف على الاحتياجات، ثم تحليل فعالية الطرق المستخدمة والكشف عن الطرق البديلة وإقرارها إذا كانت تبشر بنتائج أفضل (Nagel, 1984, 12 -13) .

ومع بداية التسعينيات تم التركيز على "منهج العمليات" باعتباره محاولة متعمقة لفهم الخيارات والتحكم والتأثير في العمليات من خلال صياغة الخيارات وتقويمها في ضوء الإطار التنظيمي وتصميم العمليات المتضمنة في التطبيق والتكاليف المطلوبة لتنفيذ العمليات المستهدفة ؛ أي دراسة جدوى الاختيارات ثم تجريب ذلك وقياس النتائج الفعلية تمهيدا لتبرير الاختيار من الناحية السياسية والاجتماعية ،وبهذا تحول المنهج من المرحلية إلى التكامل ومقتربا من المنظومية (Alkin, 1992, 10 - 15) .

ومع نهاية التسعينيات انتشر المنهج المنظومي القائم على النظرة الشمولية للموقف باعتباره منظومة لها مكوناتها وارتباطاتها وتشابكاتها البينية، والذي يتضمن التحليل ثم إعادة التصميم والبناء والتحقق من الصلاحية ؛ حيث يقوم الباحث طبقا لهذا المنهج بتحويل المعلومات المرتبطة إلى مجموعة من المحتويات مراعيا في ذلك الكلفة والعائد، والتسلسل الزمني والتحليل البعدي معتمدا في ذلك على مجموعة من العمليات العقلية العامة المكونة لمنطق بحوث العمليات والمتمثلة في بناء وصياغة المشكلة ، ثم التنبؤ ، ثم التوصيات أو الضمانات، ثم التفكير في كيفية المتابعة والتقويم، ثم تحويل ذلك إلى أدوات لفحص تطور القضية وتوقع النتائج باستخدام الكمبيوتر في التقديرات الإحصائية ، والإسقاطات ، وذلك عند مراعاة المنظور الفني والعملاء وأصحاب المهنة والأولويات المستقبلية والاستمرارية (Atkin & Black, 1977, 23 - 25).

تتعدد أساليب هذا المنهج حيث يستخدم فيه تحليل العمل القطاعي الذي يبدأ بتحديد الأهداف، وبيان أهمية كل هدف منها ،ثم تقييم السياسات والخيارات مع الأخذ في الاعتبار تكاليفها ومدى إسهامها في الرفاه الاجتماعي.

والمحلل المستخدم للتحليل القطاعي يركز على المشكلات الأكثر عمومية وبخاصة المتعلق منها بالبني الهيكلية، وذلك مع عدم إهمال القضايا الفرعية ،كما أن وجود إطار معياري واحد للعمل القطاعي يساعد الباحث في تعميم محتوى ومضمون التحليل ليتواءم مع الاهتمامات التي تتغير بتغير الزمن في الوقت الذي لا يغفل فيه المحلل أو يهمل الأساسيات المشتركة للقضايا والتي منها في دراستنا هذه تكلفة وتمويل البرامج.

إن الباحث في هذا المنهج يأخذ في الحسبان النوعية التعليمية سواء ارتبطت بجودة المدخلات كمؤهلات المشاركين في حملات محو الأمية وتعليم الكبار وطرائق التعليم والوسائل التكنولوجية، أم ارتبطت بالمخرجات أي تحقيق المتخرجين في النظام لأكبر قدر ممكن من أهداف البرنامج... ومن ثم يمكن استخدام أسلوب تحليل العمل القطاعي للتعرف على الطرق التي يمكن من خلالها زيادة حصيلة مخرجات برامج محو الأمية وتعليم الكبار بتكلفة أقل.

إن الاعتماد على هذا المنهج وأساليبه يساعد الباحث على الأخذ في الاعتبار الكثير من أساليب التطوير وتحسين الخدمات المقدمة دون المساس بالإنفاق على الجهاز الإداري ؛كأن يأخذ في الحسبان محاكاة الآثار المحتملة والناتجة عن تنفيذ البرامج التعليمية في مناطق ذات مستويات ثقافية مرتفعة وفي الوقت ذاته يشعر الأفراد فيها بالتعطش للتعليم أو تحويل البرامج التربوية إلى

برامج إنتاجية يقوم الأمي أو الكبير بالمشاركة في الإنتاج ويخصص جزء من الأرباح لتخفيض التكاليف.

إن هذا المنهج يشمل بجانب تعريف الأهداف تحديد الصورة المتوقعة للمنظمة وتحديد البدائل وتصميم أداة الدراسة وتطبيقها لجمع البيانات وتحليل هذه البيانات ثم تعظيم فعالية الكلفة وتحليل الحساسية وتوثيق كل ذلك. ويتطلب استخدام المنهج المنظومي فريق عمل متكامل وجهد ووقت اكبر للنظر في كل جزئية من منظومة المنظمة أو الجهاز المراد تقييمه.

**ثانيا : الدراسات التي تناولت إعادة هيكلة الأجهزة التربوية :**

تكاد تخلو المكتبة العربية من الدراسات التي تناولت إعادة هيكلة منظمة أو دراسة جدوى تفعيل أدوار أجهزة أو منظمات تشبه في طبيعتها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك باستثناء بعض الدراسات المسحية التقويمية للإنجازات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وبينت هذه المسألة أيضا، الدراسة التقويمية لعمل الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ والتي قدمتها إدارة برامج التربية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ... ومن ثم، يتناول الباحث بعض الدراسات ذات الصلة وذلك على النحو التالي :

ففي ١٩٧٤، قامت اليونسيف بدراسة عن التكاليف والمزايا المرتبطة بالتعليم الريفي غير الرسمي، وتوصلت إلى أن تكاليف البرامج تنخفض دائما بدرجة كبيرة عندما تستخدم المدارس القائمة، وقيام الجماعات المحلية بتقديم التسهيلات الضرورية، وقيام المشتركين بصنع موادهم التعليمية الخاصة كجزء متكامل من الأنشطة التربوية، واستخدام العاملين غير المتفرغين (بالماسيدا وآخرون، ١٩٧٧، ١٢٦ – ١٢٧).

وكشفت دراسة يسرية مغازي شعير حول " اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعي في مصر عام ١٩٨٢ " (شعير، ١٩٨٢) عن وجود علاقة ارتباطية بين الاهتمام بالتعليم والتخطيط للصرف عليه وبين ارتفاع مستوى كفايته الداخلية والخارجية، وإذا كانت بعض الدراسات كشفت عن أن التخطيط لمستقبل التعليم العربي ليس أكثر من مجرد رسم برامج تقوم على بعض الحسابات الكمية والأساليب التقليدية المشكوك في فاعليتها وفرضياتها، فهي لا تعبأ بالجودة والفعالية، كما أنها محدودة من حيث الزمن، ومن ثم فإن اتخاذ قرار بتغيير مسار ظاهرة من الظواهر قد لا يستند إلى سياسات مستقبلية واضحة المعالم (زاهر، ١٩٩٠، ٥٠ – ٥١)، إذا كان هذا هو الحال في الدول العربية فإن هذا لا يعني عدم البحث عن الأساليب التي تزيد من العائد وتقلل من التكلفة.

فلقد كشفت دراسة مورفي (Murphy) عن العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في زيـادة العوائـد وتخفـيض كلفة العملية التعليمية منها: الإقلال من الأموال المنفقة على الأجور الإداريـة، بشرط ألا يتعارض ذلك مع الاستقلالية التي تسهم في الارتفاع بكفاية وعائد البرنامج التعليمي ؛نظراً لأهميتها في تيسير عملية التنسيق(Murphy, 1991).

وأسـفرت دراسـة ديكـر ورفاقه (Decker, et.al) بعنوان " تخفيض التكاليف شريطة المحافظـة علـى الجودة " عن وجود ٤٠ وسيلة يمكن من خلالها خفض التكاليف التعليمية دون المسـاس بالفعالـية، وكـان من بين هذه الأساليب: الاستقلال الإداري للمنظمة أو الهيئة المقدمة لبرامج التعليم (Decker, et al, 1992).

ويؤكـد ما سبق الإشارة إليه نتائج الاستبانة التي استهدفت رصد الإنجاز في مجال الأمية كمـياً ونوعـياً خلال المدى الزمني الذي حددته الإستراتيجية الموضوعة لمحو الأمية في البلاد العربـية والتي أقرها المؤتمر العام للمنظمة في الخرطوم سنة ١٩٧٨ وحدد لها ١٥ سنة ؛ حيث كشفت النتائج عن ضرورة وجود هيئة مستقلة لها قدرات إدارية تسهم في :

* دفع وتنشيط دور الجهد الشعبي والتمويل الخارجي لمواجهة خطر الأمية.
* الاهتمام بأنشطة تعليم الكبار ضمن برامج مكافحة الأمية.
* توفير فرص المتابعة ومواصلة التعليم.
* دراسـة التعلـيم المـوازي ووضع تصورات لتطويره بصورة تؤهله لتحقيق أغراض تخدم المجتمع أكثر من مجرد الحصول على فرصة ثابتة للتعليم.
* زيادة الاهتمام بالتبادل والتعاون العربي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
* إثـارة وعي الأفراد بدور المنظمات الأهلية في محو الأمية وتعليم الكبار وإعداد الكبار للقيام بدورهم في التنمية.
* دفع الدول العربية لإقامة جمعيات وطنية أهلية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وإنشاء آلية تضمن الـتعاون بيـن هذه المنظمات أو الجمعيات على المستوى القومي العربي(العاقب ، ١٩٩٥، ٢٠١ – ٢١٩).

وأشـار الـتقرير النهائـي لمكتب التربية لولاية إيلينويز أن ٧٧% من المصروفات التي صـرفت علـى تعلـيم القراءة والكتابة للكبار والبالغة٢٩ مليون دولار– تم تخصيصها للإنفاق

المباشـــر على المدربين وأدوات ومتطلبات التعليم والتدريب المهني، وأن الباقي تم صرفه على الإدارات في الوكالات المسئولة عن العمل وغيرها من الوكالات المساعدة كالمسئولين عن تطوير التكنولوجـيا، والمحترفين الذين يرسمون خطط التدريب المباشر، ومقابل الجهود المفقودة بسبب التدريب في المؤسسات والشركات والمصانع (Illinois, 1995).

أمـا عن تقويم البرامج المقدمة فقد قـام كونديلي (Condelli) بدراسة تناولت ٤٩ مدينة فـي مقاطعـة كولومبـيا، وركـزت على تطوير المقاييس النوعية المستخدمة في تقويم البرامج التعليمـية المقدمـة للكـبار من جانب الهيئات التطوعية ، وهذه المقاييس تناولت الأداء وتمويل الـبرامج ، وإدارة الـبرامج، ولم ترتبط هذه المقاييس بشكل موحد ؛ بل غلب عليها الطابع غير الشكلي (Condelli, 1996) .

أمـا اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين فقد أوردت في تقريرها بعض التوصـيات المرتـبطة بالـتعاون الدولي منها: وضع مجموعة من المؤشرات التي تتيح فرص الـتعرف على أخطر جوانب الخلل الوظيفي للنظم التعليمية والأجهزة المسئولة عنها مثل مستوى الإنفـاق ، ومـدى الـتفاوت في معدلات الانتفاع، وانخفاض المستوى النوعي للخدمات (باور، ١٩٩٧، ٢١٩).

وحـدد قسم التربية لولاية أوهايو الأولويات التي يجب أن تضعها أي منظمة أو هيئة في الحسبان عند إعداد برامجها التعليمية أو التدريبية للكبار، وهذه الأولويات تتصل بتطوير البرامج واتخاذ القرارات بشأنها ،وتخصيص مصادر التمويل لها وهي :

١ – التوسع في الاختيارات المتصلة بإنجاز المهن وما يرتبط بها من أهداف تربوية.

٢ – تقديم تعليم وتعلم قوى.

٣ – تقديم تعليم يحسن من اتصال الفرد بالآخرين .

٤ – تقديـم فرص تعليميـة تسهم في نمـو الفـرد المستمر وتزيـد مـن إبداعـه وابتكـاره (Ohio, 1997).

وفي الدول العربية تقرر في البند (١٠) من قرار المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والـثقافة والعلوم في دورته الثالثة والستين ضم اختصاصات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ضمن اختصاصات إدارة برامج التربية مما دفع بعدد من الدول العربية إلى المطالبة بإعادة

الجهـــاز مرة أخرى ، وتم مناقشة ذلك وأقترح أن يقوم المدير العام بتقديم تقرير حول نتائج هذا الدمـــج ، ومـــن ثـــم قدم المدير العام المطلوب منه موضحاً أن عملية دمج اختصاصات الجهاز أظهـــرت تخفيضـــاً في نفقات الأفراد العاملين مع زيادة المخصصات المالية لمشروعات وبرامج محـــو الأمـــية وتعلـــيم الكبـــار إلى ما يقرب من الضعف بالمقارنة بما كان مخصصاً لها في الجهـــاز قـــبل الدمـــج، إلا أنه لا يمكن الحكم على التجربـــة إلا بعـــد أكثر من دورة ( المنظمة العربية ، د٧٢/و١٨) .

حقـــيقة أن الدمج قد يأتي بعوائد أفضل خاصة في الحالات التي تتمتع فيها مصادر الإنفاق بالثبات النسبي ؛ إلا أنه في حالة ارتباط المصادر المالية بجاذبية المسؤولين وعلاقاتهم وقدراتهم على استقطاب الدعم والتمويل ؛ في هذه الحالة يكون الدمج ضاراً... ويؤكد ما ذهب إليه الباحث نتائج الدراسة التي تناولت الخدمات المقدمة من قسم التربية للبرامج المحلية في الولايات المتحدة الأمريكـــية، والتي أسفرت عن اختلاف أرصدة صندوق القسم في الفترة من ١٩٩٦ حتى ١٩٩٨ بســـبب اختلاف الأشخاص... فالأفراد الجذابون ترتب على إدارتهم جذب أموال وفيرة أمكن من خلالهـــا تمويل الكثير من برامج تعليم القراءة والكتابة المقدمة للكبار وأسرهم مما أدى إلى زيادة عدد من هذه البرامج، كما أوضحت الدراسة ما يلي:

١ - أن الهيـــئات المحلية للولايات في فترة الإدارة الجذابة ساهمت بنسبة ٥٩% من دعم برامج تعلـــيم القـــراءة والكـــتابة وأساســـيات التعامل الأسري أو العائلي، وذلك في مقابل ١٥% إســـهامات المؤسسات والوحدات والكليات والمعاهد الجامعية، و١٤% للهيئات الاتحادية أو الفيدرالية، و٤% للمؤسسات ذات البرامج الإصلاحية في مجال الصناعة والورش وغيرها، و٨% للمكتبات العامة.

٢ - أن مجلـــس الإدارة ســـاهم في قيام الهيئات الاتحادية والمؤسسات الفيدرالية بتمويل برامج تعلـــيم الكـــبار القـــراءة والكتابة بدور أكثر فعالية وذات عائد جيد عند المقارنة بمساهمات الهيئات والمؤسسات الأخرى بما في ذلك الهيئات المحلية بالولايات.

٣ - يـــرجع ســـبب زيـــادة الفائدة أو العائـــد من البرامج الممولة من الاتحادات الفيدرالية إلى دراســـات الجـــدوى التي تجريها هـــذه الاتحادات ، وأيضاً عـــدم إحساس الكبار بأن هذه الأمـــوال هـــبة تقـــدم لهم ، وأن ما يعرض عليهم ضرورة لإســـهامهم بفعالية في وطنهم الفيدرالي الأكبر .

٤ - أن الإدارة الفاعلة تضع لنفسها معياراً للجودة يمكن من خلاله استعانة المنظمات والاتحادات الفيدرالية بالكفاءات على مستوى الولايات والبلاد التي تقدم لها البرامج مما يسهم في نجاح هذه البرامج عند المقارنة بالإدارات التقنية التي تنخفض فيها مستويات المهارة ويميل منسوبيها إلى تسيير دولاب العمل أو عندما يكون العمل المطلوب جزءاً من أعمال متعددة.

٥ - أن تجمع المسئولين عن برامج الاتحادات الفيدرالية في مكان يسهم في تبادل الخبرات التدريبية، ويتيح لهم فرص النقاش للقضايا أو المشكلات التي تواجه برامج تعليم الكبار ؛ من شأنه تقديم الحلول التي تزيد من فاعلية هذه البرامج، كما تزيد من مهارات هؤلاء القائمين على تربية وتدريب الكبار (Alamprese, 1998).

أما عن دور الاتحادات الدولية في تقديم خدمات متميزة، فقد أشار تقرير اليونسكو إلى مجموعة من المؤشرات التي أسفر عنها تحليل المجلس الوطني الياباني لبعض التجارب التي تمت في هذا المجال خلال الفترة من ١٩٨٤ حتى ١٩٩٦ ومن هذه المؤشرات ما يلي :

١ - يرجع نجاح الأنشطة التعليمية المقدمة للكبار من جانب الاتحادات التي تضم بجانب مكاتب التربية الاجتماعية ومكتب التعليم الدائم ووزارة التربية عام ١٩٨٤ ؛ إلى تعدد هذه الأنشطة وشمولها للجوانب الثقافية والرياضية والأعمال الحياتية.

٢ - يشير التقرير المقدم من المجلس المركزي للتربية في اليابان (١٩٩٦) إلى أن الاتحادات الموجودة لديها المقدرة على صنع الفرص التي تضمن مشاركة الرجال والنساء في برامج تعليمية لها دور في إعدادهم للمشاركة في صنع مستقبلهم ،وإن هذا الأمر لا يتاح للمؤسسات التعليمية النظامية... وأرجع التقرير ذلك إلى أن البرامج التي تقدمها هذه الاتحادات توجه للكبار الذين أدركوا صعوبات الحياة أثناء العمل، وإن هذه الصعوبات تدفعهم للبحث عن حلول لها في البرامج التعليمية التي تقدمها هذه الاتحادات.

٣ - إن المنح والإعانات التي تقدمها الهيئات الدولية لتعليم الكبار تستفيد منها النساء بصورة أكبر عند المقارنة بالرجال.

٤ - إن المواطنين الكبار في المجتمعات الإنسانية يميلون إلى الاستفادة من البرامج التعليمية والأنشطة المقدمة من الاتحادات والجمعيات أكثر من ميلهم إلى الأنشطة الحكومية المحددة بوقت وتشريعات تحد من الحرية المتاحة لهم (Unesco, 1999).

ومـن الدراسـات السـابقة فـي هذا المجال دراسة شفر (Schafer) التي ركزت على المسـاهمات التـي تقدمها المنظمات العالمية غير الحكومية - باعتبارها تنظيمات لا تسعى إلى الـربح وإنمـا تحـتفظ بمراكز إدارتها في العالم العربي وتخصص جزءاً من مواردها التجارية والصـناعية لعقـد المؤتمرات ودعـم الأنشطة التنموية المتصلة بالتربيـة - في تطوير التعليم بدول العالم الثالث، أسفرت نتائجها عن أن إسهام المنظمات العالمية غير الحكومية بشكل أساسي فـي التعلـيم بدول العالـم الثالث أدى إلى تطوير المعايير المعترف بها عالميا في مجال كفاءة التعليم ، كما يدعم وجهة نظر مؤيدي نظريـة الاعتماد الذين يهاجمون سـياسات التكيف الهيكلي . (Schafer, 1999 : 69 - 88)

وفـي الدراسة التي تناولت أدوار" المجلس العالمي لتعليم الكبار ICAE الذي تأسس عام ١٩٧٣ " فـي دعم المؤسسات غير الحكومية في العالم ، كشفت النتائج عن أن المجلس اهتم منذ عـام ١٩٩٥ بوضـع اسـتراتيجية تضم مجموعة من المؤشرات التي تقيس فاعلية برامج تعليم الكبار، وهذه المؤشرات التي طورها المجلس أمكن تطبيقها للتعرف على نصيب النساء من التعليم فـي كـل من كينيـا وجنوب أفريقيـا وزيمبابوي ، وهذه المؤشرات كشفت عن التحديات التي تواجـه تعلـيم المـرأة فـي أفريقـيا ومن بينها : أن انخفاض مستوى التنمية في هـذه البلدان والاسـتمرار في هـذا الانخفاض دفع هذه الدول إلى تقليص فرص التعليم والتدريب المخصصة للنساء، يضاف إلى ذلك العـادات والتقاليـد السائدة والمتصلة بالعصمة وعـدم تحبيـذ الاختلاط . (Longwe, Mate, Dworzak, wafula, 1999)

## التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن دراسة جدوى الصيغ المقترحة لتفعيل دور منظمة أو هيئة عالمية لم ينل على حد علم الباحث الاهتمام الكافي، وأن هذه الدراسة تعد إضافة للمجال، وأنه في الإمكان الاستفادة من الدراسات السابقة بالآتي :

١ - اتسـام العصر الحديث بتكوين التحالفات الدولية والإقليمية نظراً لأهمية التعاون الدولي في التخطيط لتحقيق البنية الأساسية وتنمية الموارد ،وإحداث التغييرات في السياسات، وإدخال الإصلاحات الإدارية (كارتون وميللا، ١٩٩٩ : ٣٦١).

٢ - إن النظام الاقتصادي العالمي قد أفرز متغيرات تفرض ضرورة التعاون الدولي، كما تفرض ضرورة مراعاتها عند إصدار أي قرارات للتغيير وإعادة هيكلة بناء المنظمات القائمة .

٣ – علـــى الرغم من أن بعض الدراسات أشارت إلى أن استخدام نماذج تحليل الكلفة والفائدة النقدية المتوقعة من التعليم قد يأتي بنتائج مضللة، وهذا بدوره يدفع إلى التكاسل في إحداث الإصـــلاحات المطلوبـــة أو الاســـتعجال في الإصلاح ؛ إلا أن استخدام مداخل النماذج والجـــداول الرياضـــية والجودة ساهم بدور فعال في السيناريوهات التي تم محاكاتها عند إعادة هيكلة المؤسسات الإنتاجية والخدمية (Cloonan & et. Al, 1999 : 492 - 504).

٤ – يعـــد مدخـــل الكلفة والجودة والعائد من أفضل المداخل التي يمكن من خلالها تقويم آليات العمل في أي منظمة أو هيئة ،ومن ثم إعادة هيكلتها في ضوء ما يسفر عنه التحليل، وذلك لأن التحليل يتناول التقنيات والمطالب والقيم والاتجاهات كما يتناول الآليات المستخدمة في تنمية هذه القيم والاتجاهات (Brown, 1997).

٥ – يمكن الاستفادة من النموذج الذي أعدته جامعة كاليفورنيا لوضع تصور منظومي لما ينبغي أن تكون عليه الهيئة المسئولة عن محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية، وذلك لأنه يـــتخذ من الجودة سبيلا للتحليل القائم على التقدير الكمي والكيفي للتكاليف المباشرة وغير المباشـــرة القـــادرة علـــى تحقيق الجودة المطلوبة، كما أنه يأخذ في الاعتبار تكلفة تطبيق التقنيات وأجور العاملين وكل ما له علاقة بتفعيل دور المؤسسة أو الطريقة المستخدمة من أجـــل الوصـــول إلى جودة المخرجات أو العوائد، أضف إلى ذلك أن هذا النموذج يؤسس علـــى الترتيـــب الزمنـــي ممـــا يؤكد ارتباط النتيجة بسببها (California State University, 1995).

**التغييرات في الهيكلة التنظيمية للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :**

وافـــق مجلس الجامعة العربية في الثامن من يناير (كانون الثاني) عام ١٩٦٦ على قرار بإنشـــاء "الجهـــاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" وعلى أن يكون تابعاً للأمانة العامة للجامعة في الإشراف مثله في ذلك سائر الأجهزة الأخرى بما في ذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي أنشئت في ١٩٧٠/٧/٢٥.

وفي ١٩٧٠/٩/١٠ أصبح الجهاز يتبع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ولم يتغير أسمه إلا في يوليو(تموز) ١٩٧٢ حيث أصبح المسمى الجديد "الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" ويضم أربع إدارات هي : إدارة الإستراتيجية والتخطيط والبحوث، وإدارة التدريب والمواد والتعليم المستمر، وإدارة العون الذاتي والتنظيمات الجماهيرية، وإدارة الخدمات والعلوم العامة.

من المعروف أن هيئات ومنظمات الجامعة العربية-خاصة في العقدين الأخيرين من القرن العشـــرين- قد شهدت العديد من التطورات التي شملت الأهداف والسياسات والتنظيمات والآليات والـــبرامج، وهذه التطورات كانت نتيجة حتمية لمواجهة التحديات التي فرضت نفسها على العالم ككـــل، والتـــي اســـتجابت لهـــا كافة المؤسسات والهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية بالتجديد والإصلاح وإعادة الهيكلة.

ولقد تعرض الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار-كما أشرنا سابقا- لعمليات التجديد والإصلاح أكثر من مرة بهدف تفعيل دوره، ثم جاء التوجه لإعادة الهيكلة Restructuring كي تتواءم الجهود المبذولة وتتكيف مع التحديات والمتغيرات العالمية التي حلت فيها المعلومات محل المـــواد الخام الكثيرة والعمالة والموارد الأخرى، فلقد أصبحت المعلومات والمعارف هي الموارد الرئيســـية لأي اقتصـــاد متقدم لأنها تحسن الاستفادة من عنصري الوقت والمكان ، وبالتالي تقلل الـــتكلفة ( ألفـــن وتوفلـــر، ١٩٩٥، ٥٦ – ٥٧ ) ، ولكي تتمكن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلالها تقديم برامج لمحو الأمية وتعليم الكبار ذات فعالية عالية.

فالمتتـــبع لتطور الجهاز يلاحظ أن عقد السبعينيات شهد إصلاحين للجهاز أولهما تمثل في تغيير انتمائه، وتمثل الثاني في تغيير مسماه، وكل إصلاح من هذين الإصلاحين كان بمثابة شكل من أشكال التغيير في النظام القائم بطريقة مخططة ومدروسة بغرض تحقيق مجموعة من النتائج المحـــددة التـــي وضـــعت من أجلها أهداف الإصلاح ؛ مع استخدام العديد من الطرق والوسائل والأدوات التـــي كان لهـــا أثرهـــا الفاعل ( Thomas, 1995, 1853 ) خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات .

وفي بداية التسعينيات شهد نوعا من التجديد بتحويله إلى إدارة من إدارات المنظمة بهدف افتراضـــي يسعى إلى الاستخدام الأمثل للمواد المادية والطاقات البشرية، وإحداث تطوير تنظيمي لمحاولة الوصول إلى النموذج الأمثل الذي هدفت إليه عملية التجديد ذاتها، ولكن هل شمل التجديد كافـــة التغـــيرات الحادثـــة في الفكر والسياسات والأهداف والمبادئ والنظم والبرامج والأساليب والأدوات والإجـــراءات المســـتخدمة، وكذلك البدائل والعناصر التي يفضلها صاحب القرار ومن عاونه في اتخاذ القرارات (Sedlak & et, 1991, 37).

ونظـــرا لرغـــبة المـــنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في توفير برامج التعليم لجميع الأفراد الذين لم ينالوا فرصا تعليمية كافية في بلادهم، ونظرا لأن ذلك لا يتحقق من خلال التوسع

الكمي في الفرص التعليمية، ولكن من خلال توفير قدر مناسب من التعليم يساعد ويحسن مستوى الحـياة لهـؤلاء الأفراد في مجتمعاتهم ؛ لذا فإن كل من الإصلاح والتجديد عجز عن تحقيق ذلك ،وكان من الضروري اللجوء إلى إعادة الهيكل (أنال، ٢٠٠١، ٢٢).

فإعـادة الهيكلة تختلف اختلافا جوهريا عن كل من الإصلاح والتجديد، وذلك على الرغم ممـا يتضـمنه المصـطلح من إصلاح وتجديد ؛ حيث يمثل تغيير شاملاً في العناصر الأساسية للجهـاز وجوانـبه المتعددة، وأنها تطوير مقصود للقواعد التي تحكم العمل داخل التنظيم الخاص بالجهـاز وإعادة بنائه ككل ،كما أنها تمثل نوعا من الشراكة لتحقيق الإدارة الذاتية للجهاز بعيدا عـن التسلسـل البيروقراطـي والهيكل الإداري المألوف، ومحاولة للتوسع في التفويض وتوزيع السلطات بما يحقق أداء متميزاً يؤدي إلى تحسين المنتج في الحاضر والمستقبل (Foster, 1992, 1108 - 1109).

ولقـد وجد العديد من المبررات التي دفعت الدول العربية إلى إعادة هيكلة أجهزة الجامعة العربـية منها: الرغبة في تكريس كافة الوظائف والمسئوليات الرئيسية وكذلك الإمكانات المادية والبشرية للتكييف بسرعة وكفاءة عالية مع التغيير الحادث، ووضع سياسات تعليمية أو استحداث بـرامج تعمـل علـى رفع الإنجاز التعليمي ومستويات الأداء، ورفع رصيد رأس المال البشري وتطوير آلياته بما يتيح الفرص للمنافسة العالمية، أو استغلال الإمكانات المادية والبشرية المتاحة والسـعي من أجل بناء نموذج تعليمي أكثر فاعلية وجودة وذى علاقة أوثق بالاحتياجات الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات التي يخدمها الجهاز، أو للحرص على زيادة الفرص التعليمية المتاحة أمـام جمـيع الـدول، أو لحل الأزمات التعليمية التي تتعرض لها بعض الدول العربية وبخاصة الأزمـات التي قد تدفعها إلى المزيد من التبعية، أو لتطوير البرامج بصورة تجعلها أكثر استجابة لمتطلبات العصر وتلبي احتياجات الأميين والكبار وتخدم المتطلبات المجتمعية، وتساير في الوقت ذاته المتغيرات العالمية، أو لترقية التنظيم الإداري بما يحويه من بنى وأفراد بما يسهم في تطوير قـدرات الأفـراد على المشاركة الفعالة في إدارة المجتمع بما يتفق ومتغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع عموما (Bear & Boyed, 1993, 3 - 4).

وبقراءة المؤشرات التاريخية لوضعية الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، يتضح أن مكانـة الجهاز تعرضت للمد والجزر، وأن مكانة الجهاز تعرضت لهزات عنيفة بصورة يصعب معها القول بأن في استطاعته أن يحقق أهدافه ؛ خاصة وأنه وفقاً للرؤية الموسعة لن يتأتى تحقيق

خـــلال الثلث الأخير من القرن العشرين (فترة تواجد الجهاز)... أي أن المطالبة بتحقيق الأهداف تتطلـــب تأميـــن الاستقرار، وهذه الإشكالية جزء من إشكالية عالمية عامة مرجعها التغيرات التي شهدتها تلك الفترة.

وباســـتقراء مـــا سبق يتضح أن الجهاز تمتع بمكانة مرموقة في البداية ساهمت في بلورة الأفكـــار المتصـــلة بمحـــو الأمية وطرحها بصيغة جديدة تختلف كثيراً عن الصيغ التي تضمنتها اجـــتماعات الجامعـــة فـــي السنوات السابقة لإنشاء الجهاز، وأن هذه المكانة التي احتلها الجهاز استمرت ما يقرب من خمس سنوات، ويتضح أن الجهاز رغم التبعية للمنظمة والتي استمرت ٢٠ عامـــاً إلا أنه تمتع بمكانة كفلت لـــه الفرصة في تقسيم اختصاصاته على أربع إدارات، كما تبعه صندوق تخصص موارده لمواجهة الاحتياجات من الإنفاق على برامج محو الأمية ،كما يتضح أن السنوات العشر الأخيرة قد شهدت تغيرات أثرت على مكانة الجهاز نتيجة تحويله إلى إدارة ذات أقســـام ثـــم تحويلـــه إلـــى جزء من برنامج إدارة، وهذا أثر دون شك على الموازنة المخصصة لمشروعاته عند المقارنة بالموازنة المخصصة للمنظمة.

## نتائج الدراسة :

**I- إنجازات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار حسب التغير في الهيكل التنظيمي :**

**أولاً : الجدوى الكيفية لأنشطة الجهاز في مراحل تطوره الأربعة :**

ذكـــرت الدراسة أن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مر بأربع مراحل استمرت المـــرحلة الأولـــى ســـت سنوات وهي مرحلة "الجهاز العربي الإقليمي لمحو الأمية" ثم استمرت المـــرحلة الثانية ١٨ عاماً تحت مسمى "الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار" ثم إدارة محو الأمـــية وتعلـــيم الكـــبار ابـــتداء من عام ١٩٩٠ وحتى ١٩٩٦ ثم جزء في برنامج تعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية.

والمتتـــبع للأنشطة التي قام بها الجهاز في مراحل تطوره الأربعة يلاحظ الارتباط الوثيق بيـــن أنشطة الجهاز ومرجعياته الأساسية خاصة المبادئ التي انطلقت منها الاستراتيجية العربية لمحـــو الأمية، والخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية والاستراتيجية العربية لتعليم الكـــبار وتوصـــيات المؤتمرات الدولية والإقليمية خاصة موجهات مؤتمر جومتين. وبعد دراسة متعمقة للقضايا الأساسية التي انشغل بها الجهاز في ضوء هذه المرجعيات تبين للباحث أن الجهاز عبر مسيرته انشغل بأربع قضايا أساسية هي التخطيط الاستراتيجي ، وإجراء الدراسات والبحوث والـــتجارب، وتوفـــير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول، وتنظيم المؤتمرات واللقاءات الدورية،

والإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمحاربة الأمية. ويقدم الباحث في هذا الجزء، قـراءة تحليلـية لأهم الإنجازات النوعية التي حققها الجهاز في كل محور من المحاور الأساسية لانشغالاته.

***١- الإنجازات في مجال التخطيط الإستراتيجي وإجراء الدراسات والبحوث والتجارب:***

حدد مجلس جامعة الدول العربية في مايو١٩٦٧ تسع مهام أو تسعة أهداف للجهاز العربي الإقليمـي لمحـو الأمـية، خُصـص مـنها ثلاثـة أهداف لهذا الدور أحدهما خُصص للتخطيط الإسـتراتيجي لمحـو الأمية على مستوى الوطن العربي، والثالث للدراسات والتجارب والبحوث الخاصة بمحو الأمية في البلاد العربية وما يتطلبه ذلك من إنشاء مراكز نموذجية ومراكز لإعداد القادة وتقديم للخبرات في هذا المجال (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٧ – ٨).

وعلـى الرغم من نقص الكفاءات المتخصصة خلال المرحلة الأولى من مسيرة الجهاز ؛ حيـث النقص في العدد الكافي من الكفاءات المتخصصة في جوانب التخطيط والإحصاء وإجراء البحوث والتجارب والتدريب وإعداد البرامج ؛ إلا أن الجهاز ساهم في إجراء عشر تجارب لمحو الأمـية فـي تسـع دول تـم فـيها تدريب المعلمين، وفتح فصول لمحو الأمية (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٠).

أمـا فـي المرحلة الثانية والتي امتدت من ١٩٧٢ وحتى ١٩٨٩ فنظراً لانضمام الجهاز العربـي لمحـو الأمـية وتعليم الكبار للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعد إنشائها بفترة وجيزة ، فقد انطلقت أهداف الجهاز في ثوبها الجديد من أهداف المنظمة ؛ وبخاصة الهدف الأول والذي ينص على :

" العمـل علـى تنمية الموارد البشرية في البلاد العربية عن طريق مساعدة الفرد العربي علـى تنمية قدراته عقلياً وأخلاقياً وثقافياً إلى أقصى مدى، من أجل أن يشارك في بناء المجتمع العربي وتطوير حضارته حتى يكون مؤهلاً للمشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية " (المنظمة العربية، ١٩٧٠ – ٢٠٠٠، ٧) .

ولهـذا السـبب فقـد حقق الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عدداً لا بأس به من الإنجـازات المتصـلة بهـذا المجال ؛ حيث خصص إدارة من إداراته الأربع تتولى مهام وضع الإسـتراتيجيات وإجـراءات تنفـيذها، وكيفية الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية، وأساليب تطوير تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار، ودراسة معوقات تنفيذ الإستراتيجية، ودراسة

طرق فتح القنوات بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، ودراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في تعليم الكبار، ودراسة العوامل المعززة لأنشطة محو الأمية، ودراسة تطوير المناهج (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٤).

أي أن الجهاز لم يقتصر في تلك المرحلة على إجراء التجارب كما كان الحال عليه في المرحلة الأولى ؛ بل إنه اتجه للتخطيط الإستراتيجي كسبيل للتهيئة للتطبيق الميداني ؛ وذلك من خلال اقتراح استراتيجية لمحو الأمية وتعليم الكبار على مستوى الوطن العربي عام ١٩٧٦، والعمل على التنسيق بين خطط محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية والمساعدة على وضع التشريعات الموحدة في هذا المجال، وإعداد الدراسات والكتب والبحوث المقارنة حول المفاهيم الأساسية والأساليب الفنية والعمل على نشرها ؛ وذلك دون إهمال الاستفادة من التجارب الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٢ – ١٣).

ويمكن الإشارة لبعض إنجازات الجهاز خلال تلك المرحلة على النحو التالي :

( أ ) بالنسبة للتخطيط الإستراتيجي : وضع الجهاز وثيقة الإستراتيجية العربية لمحو الأمية التي أقرها مؤتمر الإسكندرية الثالث (بغداد-ديسمبر١٩٧٦) والتي تبنت كافة الخطوط الفلسفية للجهاز وأصبحت تمثل حجر الزاوية في أنشطته ابتداء من عام ١٩٧٧.

( ب) بالنسبة للبحوث:قام الجهاز خلال تلك الفترة بإجراء العديد من البحوث كان من بينها بحث القرية الميدانية الذي تم إجراؤه في كل من قرية النكارية في مصر وقرية الانتصار في العراق، هذا بالإضافة إلى البحوث التي تناولت تشخيص دوافع الأميين، وبحوث اكتشاف القيادات التلقائية القادرة على الإسهام الفعال في محو الأمية، ودراسات تحديد المردود الكمي والنوعي لحملات محو الأمية، والدراسات المقارنة للجامعات المفتوحة، والدراسات التي تناولت إسهامات القطاعات والهيئات العربية المختلفة في محو الأمية، وبحث احتياجات اليافعين المهنية والتعليمية (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ١٥).

وتؤكد الدلائل على أن إنجازات الجهاز خلال المرحلة الثانية كانت أفضل من إنجازات سابقتها ؛ حيث اعتمد في هذه الإنجازات على نتائج البحوث والدراسات الميدانية والتجارب التطبيقية والتي يتم إقرارها في الندوات والمؤتمرات .

ففي عام ١٩٧٤ تم القيام بتجربة ميدانية لتيسير الكتابة العربية وهذه التجربة أسفرت عن العديد من النتائج البحثية التي ساهمت في نجاح التنفيذ ابتداء من عام ١٩٧٥، وفي عام ١٩٧٦ تم

إقرار الإستراتيجية العربية لمحو الأمية بناء على نتائج ١٥٠ بحثاً ودراسة أسفرت في معظمها عن ضرورة تعريف الدول العربية بأبعاد هذه الإستراتيجية، وعقد في الكويت خلال العام ذاته ندوة لدراسة حجم وأبعاد ومشكلات اليافعين والعمل على حلها من أجل تحويلهم إلى قوة منتجة وفعالة، كما أجريت دراسة مسحية لمؤسسات تعليم الكبار (التدريب الفني-الإعداد المهني) في عام ١٩٧٧/٧٦ (الجهاز، ١٩٧٧).

وعلى الرغم من قلة عدد الدراسات خلال عقد الثمانينيات بالمقارنة بدراسات عقد السبعينيات ؛ وعلى الرغم مما أسفرت عنه دراسات السبعينيات من استحداث أجهزة أخرى زادت من فعاليات العمل في مجال محو الأمية كإنشاء الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ؛ إلا أنه لا يمكن إنكار الجهود التي تمت في هذا الصدد وبخاصة ما يرتبط منها بتعاون الجهاز مع الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في عام ١٩٨١ في إجراء دراسة تقويمية وميدانية ومنهجية حول الكتب النمطية للمتحررين الجدد من الأمية ، وكذلك الدراسة التي تمت في عام ١٩٨٧ لتقويم كتب المتابعة في الدول العربية من خلال تحليل محتواها ( السنبل ، ١٩٩٥، ٤٩).

ولا تعد المرحلة الثالثة بأحسن حال من نهاية المرحلة الثانية ؛ففي إطار عملية إعادة هيكلة مؤسسات العمل العربي المشترك تم نقل الجهاز من بغداد إلى مقر المنظمة بتونس اعتبارا من عام ١٩٩٠، كما تم تحويله إلى إدارة من إدارات المنظمة، وهذه الإدارة تضم ثلاثة أقسام منها قسم البحوث والتخطيط الذي تحددت مهامه في القيام بكافة الإجراءات الكفيلة بمعاونة الدول العربية في وضع خططها في إطار خطط التنمية الشاملة، والقيام بالبحوث والدراسات والإحصائيات والمشروعات الرائدة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار والعمل على تبادل نتاجها بين الدول العربية المختلفة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٤ – ١٥).

فعلى الرغم من تحديد مهام قسم التخطيط والبحوث في متابعة خطة محو الأمية، وإعداد الخطط والمشروعات في إطار الصندوق لدعم الخطة القومية، ومساعدة الدول العربية في إعداد خططها في إطار الخطة القومية، وإجراء الدراسات والبحوث التي يتطلبها العمل، وتنظيم شبكة المعلومات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وفق النظم الحديثة، ومساعدة الدول العربية في وضع التشريعات اللازمة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٥) ؛ إلا أن المتفحص لإنجازات إدارة محو الأمية وتعليم الكبار خلال تلك الفترة يجد أنها اقتصرت على مجرد وضع استبانه في عام ١٩٩٣ بهدف رصد الإنجازات التي تمت في مجال محو الأمية من الناحيتين الكمية والكيفية خلال المدى

الزمني الذي حددته الاستراتيجية العامة لمحو الأمية في البلاد العربية، والتي أقرها المؤتمر العام للمنظمة في الخرطوم سنة ١٩٧٨ وحدد لها ١٥ سنة (العاقب، ١٩٩٥، ٢٠١).

وإذا كانت السنوات الثماني الأولى من عقد التسعينيات شهدت تقلصا لمجال التخطيط الاستراتيجي والبحوث فإن السنوات الخمس التالية لم تكن أفضل نتيجة ضم اختصاصات إدارة الجهاز ضمن محور التعليم الأساسي ومحو الأمية في إطار إدارة برامج التربية. وهذا المحور يضم العديد من الأنشطة التي من بينها تقويم التجارب والحملات القومية في بعض الأقطار العربية، وإجراء دراسات تتصل بالمجتمع والمصادر الخاصة به والمتحررين من الأمية ومحاولة الاستفادة من ذلك في وضع الخطة العربية لتعليم الكبار والتي أقرها مؤتمر الإسكندرية السابع والذي عقد في أبو ظبي خلال الفترة من ٩/٣٠ وحتى ٢٠٠٠/١٠/٣ ( المنظمة العربية ، ٢٠٠١، ١٢).

ولعل أهم حدث استراتيجي حدث إبان المرحلة الثالثة من مراحل إنشاء الجهاز هو استكمال الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار والخطة التابعة لها، وكذلك استكمال الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية. وهاتان الخطتان الاستراتيجيتان تمثلان أبرز الإنجازات النوعية للجهاز في طوره الثالث.

***٢- الإنجازات في توفير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول العربية :***

خصص لهذا الدور-عند تحديد مهام الجهاز في مايو ١٩٦٧- ثلاثة أهداف رئيسة تتمثل في : " تبادل الخبرات والوثائق والمعلومات بين الدول العربية، في هذا الميدان " و" العمل على توفير الخبرات والاحتياجات الفنية لتنفيذ خطط مكافحة الأمية " و" القيام بجميع عمليات النشر والتوثيق اللازمة لتقويم أعمال مكافحة الأمية ومتابعتها والتوعية بها "، ويقوم بالإشراف على تحقيق هذه الأهداف مساعد للرئيس، وهذا المساعد متخصص في التربية وله قدرات واسعة في محو الأمية تؤهله للتعاون مع رئيس الجهاز في القيام بالإجراءات الضرورية لاستخدام النوع والعدد اللازم من الفنيين والخبراء العرب وغيرهم لضمان سير العمل المشترك على الصعيد العربي الإقليمي (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٧ – ٩).

إن مسألة توفير الخبرات الفنية للدول كانت من أهم الأسباب التي دعت إلى إنشاء الجهاز ليكون بيت خبرة فكرية وفنية تساعد الدول الأعضاء في تنفيذ حملاتها الشاملة، وفي إنشاء هياكلها المسؤولة عن محو الأمية. وعبر أطواره المختلفة، قام الجهاز بمساعدة الكثير من الدول العربية نذكر من بينها اليمن، والعراق، والصومال، والسودان، ومصر، وسوريا في حملاتها

الرامية إلى محو الأمية، وحقق إنجازات مشهودة في هذا المجال. ولم يقتصر دور الجهاز على مســاعدة الدول، بل قام بمؤازرة مؤسسات المجتمع المدني والتنظيمات الشعبية، وخصص إدارة مستقلة لتتولى هذه المسؤولية وأسماها إدارة العون الذاتي والتنظيمات الشعبية. وأسهم الجهاز في إنشاء الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار التي تتخذ من جمهورية مصر العربية مقرا لها.

ولأغــراض الوصــف والتحلـيل يمكن القول أن المرحلة الأولى (١٩٦٦-١٩٧٢) كانت مــرحلة إعداد جيدة وغرس بذور التعاون العربي المشترك ؛ حيث حقق الجهاز خلال تلك الفترة بعــض الإنجازات المرتبطة بهذا الدور منها: إيفاد ٢٥ مبعوثا إلى تونس والعراق وسرس الليان فــي دورات تدريبــية، كما أوفد ٨ خبراء إلى ست دول للإشراف على دورات التدريب وتنظيم خطط العمل بها (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١١).

أما في المرحلة الثانية والتي استمرت من عام ١٩٧٢ وحتى ١٩٨٩ فقد شهدت العديد من الإنجازات أهمها إرسال الخبراء وإيفاد بعض الخبرات المشاركة إلى دورات تدريبية ميدانية في بعــض الأقطار العربية بناء على طلبها ،كما شارك خبراء الجهاز في عدد من الأنشطة الوطنية والعربــية والدولــية، ولم تقتصر إنجازات المرحلة الثانية على ما سبق ؛ بل قام الجهاز برصد وتوثيق التجارب العربية الناجحة في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، ثم استثمار هذه الخبرات في تدريب الخبراء القادرين على تنفيذ خطط وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.

والراصــد لإنجــازات الجهاز خلال المرحلة الثانية في مجال تقديم الخبرات الفنية ونتائج التجارب الناجحة يلاحظ أن الجهاز أوصى الدول العربية بضرورة الاستفادة من توصيات الحلقة الدراسية لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في القاهرة ١٩٧٣، وتجربة تيسير الكتابة العربية ١٩٧٥، وتجربتــي القــرية الميدانــية والتكامل التعليمي والعمالة ١٩٧٦، والاستفادة من ندوات التنســيق بين مناشط المؤسسات العاملة في محو الأمية والتعلم الذاتي بالقاهرة والقيادات النسائية بالــرباط والتوثيق والمعلومات بطرابلس ١٩٧٧ في تزويد الدول العربية بالخبرات والمساعدات الفنــية المرتــبطة بإجــراءات التنفيذ، أما الفترة من ١٩٧٨ وحتى ١٩٨١ فقد خصصت لتبادل الخبرات المرتبطة بتحليل محتوى برامج محو الأمية وإجراءات المتابعة والتقويم (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٣ – ٥٤).

وفــي عام ١٩٨١ طرق الجهاز أبوابا عدة لتوفير الخبرة الفنية للأقطار العربية في إطار التدريــب على تخطيط وإعداد وتنفيذ المواد التعليمية ؛ حيث عقد الجهاز مشغل عمل في " إعداد

المـــواد التعليمية (عمان ١٩٨١)" وآخر في "مواصفات مجلات الكبار (صنعاء ١٩٨١) " (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٦).

ومع بداية ١٩٨٢ اتسع نشاط الجهاز ولم يقتصر على نقل الخبرات العربية بل شارك في العديـــد مـــن المؤتمرات والمعارض الدولية كالمشاركة مع الجمعيـــة العمومية للمجلس العالمي لتعليم الكبار في باريس ١٩٨٢ ، وأفـــاد ذلك في تشجيع بعض المسئولين عن محو الأمية وتعليم الكبـــار في كل من الإمارات العربيـــة والبحرين وتونس والســـعودية وسوريا واليمن والمغرب علـــى نقـــل بعـــض الخـــبرات المتصلة بتدريب المدربين في فصول محو الأميـــة ، والإعـــداد للحملات الشـــاملة لمحو الأمية، وتفعيل دور المنظمات غير الحكومية والنقابات العاملة في مجال محـــو الأمية، والكتب الدراسية الخاصة بمرحلة المتابعـــة ، والحقائب التعليمية، والتعليم المستمر والتعلـــيم عـــن بعـــد ودوره فـــي تعليم الكبار، وغيرها من الخبرات والتجارب الفاعلة ( العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٤ - ٥٤).

أمـــا فـــي عام ١٩٨٣ عقد الجهاز مشغل خبراء لوضع مبادئ وأسس ومواصفات وإعداد نماذج لكتب القراءة والحساب وأدلة المعلمين (شندي ١٩٨٣)، وحلقة دراسية لتطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار (الخرطوم ١٩٨٣)، وإعداد المواد التعليمية النموذجية والاستفادة من مختلف التقنيات والأساليب الحديثة في إصدارها في صورة حقيبة تعليمية متعددة الوسائل (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٦).

ولقـــد ساهم في تحقيق هذا الكم من الإنجازات طول الفترة الزمنية، تخصيص إدارتين من إدارات الجهـــاز للقيام بهذه المهام ؛ حيث ساهمت إدارة الخدمات الفنية والعلاقات العامة، وإدارة العون الذاتي والتنظيمات الجماهيرية في التنسيق مع إدارات الجهاز بل وإدارات المنظمة الأخرى وأيضـــا مـــع بعض الهيئات الدولية واستثمار الجهود لصالح حملات محو الأمية وتعليم الكبار ، وذلـــك بتوفـــير الخبرة الفنية والمشورة وتدريب الكوادر العاملة والخبراء في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

وتعـــد مـــرحلة إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٠-١٩٩٦) امتدادا للمـــرحلة الثانية ؛ حيث اهتمت هذه الإدارة بمعاونة " الدول العربية على إنشاء وتطوير الهيئات المســـؤولة عـــن محـــو الأمـــية وتعليم الكبار " و" تقديم المعونات الفنية والمنح الدراسية للدول الأعضاء " و" إنتاج مواد على المستوى القومي تعجز الدول منفردة عن إنتاجها، وتحقق في ذات

الوقت قدرا من التوحد والاستفادة من التجارب الدولية والعربية المتقدمة (كالبرامج التليفزيونية التي يمكن بثها في كل الأقطار العربية وكذلك مكتبات الراشدين ، والأفلام وما إلى ذلك ) "، و" تبادل المعلومات والخبرات مع مختلف المنظمات الدولية والإقليمي العاملة في الميدان " (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٤ – ٢٤).

وتشير الدلائل إلى أن السنوات الخمس الأولى من هذه المرحلة كانت أفضل من السنوات الأخيرة لها ؛ حيث تمخضت عن تداول العديد من الأسس والخبرات المتصلة بتطوير المناهج الخاصة بتعليم الكبار من النساء في إطار التعليم المستمر، وربط هذه المناهج ببعض القضايا الخاصة بالكبار لقضية مكافحة المخدرات، وقضية الثقافة العامة في البلاد العربية، وأزمة الهوية في ظل السماوات المفتوحة وانتشار العولمة، ودور الإعلام في محو الأمية واستخدام أندية المشاهدة الجماعية في مجال تعليم الكبار، والمؤشرات العامة لاستراتيجية تعليم الكبار، وأيضا المشاركة في وضع الخطة السودانية الجديدة لمحو الأمية (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٧ – ٥١).

أما السنوات الثلاث الأخيرة فقد اقتصرت على بعض المشروعات المرتبطة بالدعوة للتعليم للجميع، وتوعية الرأي العام العربي، وتشجيع جهود المواجهة في إطار المفهوم الحضاري لمشكلة الأمية، وتبادل الخبرات في مجال إعداد معلمي محو الأمية، وإنتاج المواد والوسائل التعليمية (المنظمة العربية، ١٩٩٨).

ولا تختلف سنوات المرحلة الرابعة في طبيعتها أو إنجازاتها عن السنوات الثلاث السابق الإشارة إليها إلا من حيث إقرار الاستراتيجية والخطة العربية لتعليم الكبار في إبريل ٢٠٠٠، ومحاولة الاستفادة من البرامج والإمكانات الموجودة في مؤسسات التعليم غير النظامي كمراكز التدريب على بعض المهن، ومراكز التثقيف، ووسائل الاتصال الجماهيري والمتاحف، وغيرها من الوسائط (المنظمة العربية، ٢٠٠٠ : ١٠١ – ١٠٢).

مما سبق يتضح أن المرحلة الأولى مهدت لتبادل الخبرات الفنية والتي بلغت شأنا عظيما في المرحلة الثانية والسنوات الخمس الأولى من المرحلة الثالثة، كما يتضح من التحليل أنه على الرغم من اتسام السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الثالثة وكذلك المرحلة الرابعة بالهدوء النسبي في مجال تبادل الخبرات ؛ إلا أنه لا يمكن إنكار دور هذه السنوات في استنفار الجهود العربية وحشدها لمواجهة الهيمنة الغربية من خلال إنتاج المعرفة وتوظيفها أكثر من الاعتماد على النقل. ولعله من نافلة القول أن نؤكد هنا على أن الإصدار المستمر لمجلة تعليم الجماهير، المجلة الناطقة بلسان محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، تعد من الإنجازات العلمية

والتوثيقــية الأساســية التي مكنت من توفير وعاء علمي متميز للعلماء العرب. وفي الوقت ذاته مكنــت هذه المجلة قراءها من متابعة المستجدات العلمية والميدانية في ساحة تعليم الكبار عربيا وعالميا.

***٣- الإنجازات في تنظيم المؤتمرات واللقاءات الدورية ومتابعة تنفيذ توصياتها وقراراتها :***

منذ نشأة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، نُظر إليه كمرجعية فكرية تثري العمل الميدانــي فــي مــيدان محــو الأمية وتعليم الكبار من خلال الحوار والنقاش وتبادل الآراء بين المفكرين والميدانيين العاملين في المجال. ويمكن القول بصورة عامة أن كل ما طرأ على ساحة تعلــيم الكــبار من تغييرات وتحولات يمكن أن يجير الأغلب منه إلى التوجهات والمبادرات التي أطلقها الجهاز كخزان فكر عربي يسهر على تطوير هذا الميدان ، ويجعله متناغما مع ما يجري فــي الســاحة الدولية. ولعل آلية المؤتمرات والندوات وورش العمل، كانت هي الآلية التي يستند إليها الجهاز في تنسيق وتمرير مبادراته ورؤيته.

وخــلال الطــور الأول من إنشائه، عقد الجهاز خمس حلقات دراسية دارت حول المناهج والثقافة العالمية ومحو الأمية بين النساء والإحصاء في محو الأمية، كما أعد الجهاز ثلاث دورات وورش عمــل تتصل بالوسائل التعليمية والإعلام، واستخدام التلفاز وكتب محو الأمية، وأسفرت هــذه الأعمال عن العديد من التوصيات العامة التي لا يمكن وضعها في صورة تشريعات ملزمة للمؤسســات الإنتاجــية والــنقابات والجمعيات، كما أن تدني الميزانيات المخصصة لمحو الأمية وأيضــا قلة الدراسات الخاصة بالتخطيط لمحو الأمية ، وعدم توافر الكفاءات العربية لوضع هذه الخطط أو تنفيذها ، أدى إلى ضعف الدور الذي يقوم به الجهاز في تلك المرحلة (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ١٠ – ١٢).

أمــا في المرحلة الثانية فقد عقدت مؤتمرات للمسئولين عن صنع القرار والمهتمين بمحو الأمــية وتعلــيم الكــبار فــي البلاد العربية، وهذه المؤتمرات واللقاءات ترتب عليها الكثير من التوصــيات والأســس التي قام الجهاز بتنفيذها على فترات اتسمت كل منها بخصائص تميزها ؛ حيــث اتسمت الفترة من ١٩٧٢ وحتى ١٩٧٦ بالصبغة الإعلامية بهدف تعبئة الجهود والقيادات المتحمسة لمشروعات محو الأمية، واستخدم في ذلك الاحتفال باليوم العربي لمحو الأمية، ومجلة تعليم الجماهير (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٠ – ٣٢).

وعلــى الرغم من غلبة الطابع الإعلامي على تلك الفترة، إلا أنه لا يمكن إنكار ما ترتب علــى الاجتماع الأول للمجلس الاستشاري للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عام ١٩٧٤

مــن تأكــيد على التعاون بين أجهزة تعليم الكبار وبين قصور ومراكز الثقافة القائمة في الدول العربــية، وأيضــا التأكيد على تقويم المشروعات وما ترتب عليه من تفويض للجهاز في إجراء مسح ميداني علمي للمشروعات والتجارب التي تمت في مجال محو الأمية، والتوصية بضرورة استغلال وسائل الاتصال الجماهيري (المنظمة العربية، ١٩٧٥).

أمــا الفــترة مــن ١٩٧٦ وحــتى ١٩٧٩ فقد خصصت لإعادة مناقشة مؤشرات وأسس الاســتراتيجية العربية لمحو الأمية التي تناولها مؤتمر الدوحة ١٩٧٥ وأقرها مؤتمر الإسكندرية الثالــث بــبغداد ١٩٧٦ ؛ حيث تم تناول المؤشرات في ندوتي القاهرة للتعلم الذاتي والتنسيق بين مناشــط المؤسسات العاملة في مجال محو الأمية عام ١٩٧٧، وتم تناول أسس تخطيط الحملات المحلــية الشــاملة لمحــو الأمية بندوة دمشق عام ١٩٧٨، كما تم تناول مفهوم وأبعاد المشاركة الشــعبية فــي مواجهة الأمية الحضارية في ندوتي الكويت وبغداد عام ١٩٧٩ (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٤١ – ٤٤ – ٤٧ – ٤٨ – ٥٠).

وتنفيذا لما ورد في هذه المؤتمرات والندوات تم إقامة نموذج للمشاركة الشعبية في مؤسسة صــامد الفلسطينية، وإنشاء دار نموذجية لتعليم اليافعين في تارجة بالمغرب، وإقامة معسكر عمل لتأهــيل الشــباب على القيام بمبادرات في محو الأمية مبنية على أسس علمية في الصومال عام ١٩٨٠، وآخر بالأردن عام ١٩٨٣ (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٢٧).

وعلى الرغم من أن ندوة خبراء القيادات النسائية في الرباط عام ١٩٧٧ قد فجرت قضية إســهام القــيادات في وضع وتطوير برامج محو الأمية ؛ إلا أن الفترة من ١٩٨١ وحتى ١٩٨٥ شهدت العديد من اللقاءات العربية التي استهدفت تبني القيادات النقابية لجهود فعالة في مجال محو الأمــية ( طــرابلس ١٩٨١ ) ، واقــتراح تشكيل اتحاد عربي للمشاركة في تعليم الكبار ( بغداد ١٩٨١)، وتطويــر التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار (الكويت ١٩٨١) بصورة تســهم فــي قيام القيادات النقابية بدور فعال في مجال إعداد معلمي محو الأمية ( تونس١٩٨٣ ) وقــيام القــيادات النسائية بدورهن في مجال محو الأميــة ( دمشق ١٩٨٥ ) ( العاقب وعزب ، ١٩٩٥، ٣٧– ٤٤ – ٤٨ – ٤٩) .

ولا يعنــي مــا ســبق أن الطابع المميز للفترة من ١٩٨١ وحتى ١٩٨٥ قد اقتصر على الأنشطة المشار إليها ؛ بل إن الراصد للأنشطة التي تمت في هذا المجال يلاحظ أنها ركزت على مواصــفات مجــالات تعليم الكبار (صنعاء ١٩٨١)، ودراسة معوقات تنفيذ الاستراتيجية العربية

لمحــو الأمية (دمشق ١٩٨١)، وبحث مؤشرات الخطط الإعلامية للحملات الشاملة لمحو الأمية (قطــر ١٩٨١)، ودراســة جـدوى إنشــاء الجامعة العربية (عمان ١٩٨١)، ومناقشة المفهوم الحضــاري لمحو الأمية (المغرب ١٩٨٢)، وأسس التعليم المستمر (بغداد١٩٨٣)، ودراسة ما تم تنفـيذه مـن إنجازات على مستوى الأقطار العربية في تطبيق الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتحديـد مســاراتها المستقبلية (تونس ١٩٨٤)، ودراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في تعليم الكبار (الرياض ١٩٨٥)، وأسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار (أبو ظبي ١٩٨٥) (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣١).

ولقــد صــبغت الفــترة الأخيرة من المرحلة الثانية بطابع خاص فرضتها ظروف الموجة المعلوماتية ؛ حيث بدأت بدراسة إمكانية استخدام التعليم عن بعد في مجالات اهتمام الجهاز، وتم تأكـيد ذلــك فــي ندوة مقديشو عام ١٩٨٧ والتي تناولت دراسة العوامل المعززة لأنشطة محو الأمــية، وأيضــا مؤتمر الإسكندرية الخامس المنعقد بتونس (١٩٨٩) والذي ركز على التخطيط لبرامج تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣٧ – ٤٢).

ولقــد اســتهدفت مؤتمرات وندوات المرحلة الثالثة ابتكار أساليب ووسائل وطرق جديدة للتدريــب يمكــن أن تفــيد منها الأجهزة القائمة في تجديد أساليب التدريب فيها ؛ بالإضافة إلى التنسيق مع الدول الأعضاء والهيئات الدولية والمؤسسات القومية لتنفيذ مشروعات كبرى مشتركة كــان فــي مقدمتها الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي والتي اعتمدها مؤتمر الإسكندرية الخامس في تونس ١٩٨٩ (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٣١).

وعلــى الــرغم مــن تحول الجهاز إلى إدارة، إلا أن السنوات الأربع الأولى شهدت نفس الاهــتمام الذي ساد نهاية المرحلة الثانية ؛ حيث أكدت ندوة تونس ١٩٩٢ على إمكانية ربط محو الأمــية بمكافحــة الجريمة، واقتضى ذلك التأكيد على ضرورة تطوير المناهج المقدمة للكبار في إطار التعليم المستمر (القاهرة ١٩٩٣) ومراعاة الجوانب البيئية (تونس ١٩٩٤) والسكان (القاهرة ١٩٩٤) لمــا لذلك من أهمية في وضع مؤشرات الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار (الإسكندرية ١٩٩٤) (العاقب وعزب، ١٩٩٥، ٣٧ – ٥٠ – ٥١).

ولعــل أهم اهتمامات المنظمة منذ عام ١٩٩٧ تمثل في الدور البارز الذي لعبته في مجال بلــورة مشــروع الجامعــة العربية المفتوحة التي رأت النور في شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٢. والمتابع للأحداث، يدرك أن هذه الجامعة ما كانت لتنطلق لولا التدخلات الواسعة التي قامت بها،

والمؤتمـرات المـتعددة التي نفذتها بغية إقناع المسؤولين العرب بجدوى هذه الجامعة ودورها كخيار استراتيجي للأمة العربية.

### ٤- الإنجازات في الإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية :

نظـرا لأن الجهـاز يعـد نوعـا من أنواع التعاون الدولي لذا فإن فلسفته ترتبط بفلسفة المـنظمات والهيـئات الدولـية وبخاصـة الأمم المتحدة التي تسعى إلى تهيئة دواعي الاستقرار والرفاهـية الضـروريين لقـيام علاقات سليمة ودية بين الأمم، وتعزيز التعاون في أمور الثقافة والتعليم ؛ لذا يقتضي الأمر تحمل الدول نفقات الجهاز حسب الأنصبة التي تقررها الجمعية العامة للمنظمة التي ينتمي لها الجهاز.

ولكـي يقوم الجهاز بدوره في هذا المجال على خير وجه روعي في تشكيله أن يخصص مساعد للرئيس يعاونه عدد من الموظفين ويختص بالشئون المالية والإدارية، وعلى الرغم من أن ميزانـية الجهـاز كانت-في المرحلة الأولى من مراحل تطور الجهاز-مستقلة وتمول من الدول الأعضـاء في جامعة الدول العربية حسب نسب أنصبتها في ميزانية الأمانة العامة للجامعة ؛ إلا أن مؤتمر الإسكندرية الثاني لتقويم برامج محو الأمية (١٩٧١) أكد على أن حجم الميزانيات كان دون المستوى المطلوب (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٩ – ١١).

ونظرا لضعف الميزانيات المخصصة للجهاز مع بداية المرحلة الثانية نتيجة دخول الدول العربية في حرب التحرير عام ١٩٧٣، لذا فقد ترجمت المساعدات المالية إلى تنظيم وتقديم للمنح الدراسـية والتدريبية من جانب الدول القادرة على ذلك، كما قام الجهاز بتعبئة جهود الشباب من خـلال تصميم أسلوب معسكرات الشباب وتأهيلهم للقيام بدورهم في محو الأمية، كما تم الموافقة على النظام الأساسي للصندوق العربي بناء على قرار المؤتمر العام للمنظمة في ديسمبر ١٩٧٩ وتشـكيل أول مجلـس إدارة له، حـتى يقـوم بـدور في تقديم المعونة المالية للجهات الرسمية والتنظـيمات الجماهـيرية في الدول العربية لمساعدتها في تنفيذ البرامج والمشروعات الخاصة بمحو الأمية (عزب وجعفر، ١٩٩٣، ٤).

ولقد بدأ الصندوق مسيرته خلال المرحلة الأولى وكذلك السنوات التسع الأولى من المرحلة الثانـية بصـورة متعـثرة نظرا لأن قرار إنشاء الصندوق ظل دون تنفيذ منذ عام ١٩٦٦ (قرار الجامعـة بالإنشـاء) حتى إصدار المجلس التنفيذي للمنظمة قراره بالموافقة على النظام الأساسي للصـندوق، كمـا ظل عمل الصندوق متوقفا حتى الاجتماع الأول لمجلس إدارته في أول يوليو

١٩٨١، أما عن مسيرته خلال السنوات التالية فكان من المفترض أن يعقد تسعة اجتماعات بنهاية المرحلة الثانية إلا أنه عقد خمسة اجتماعات فقط (اجتماعي تونس ١٩٨١، ١٩٨٣، واجتماع الكويت ١٩٨٢، واجتماع طرابلس ١٩٨٤، واجتماع الرياض ١٩٨٦، واجتماع البحرين ١٩٨٩)، واجتمع مجلس إدارة الصندوق في المرحلة الثالثة مرة واحدة في القاهرة ١٩٩٤، واجتمع المجلس في المرحلة الأخيرة اجتماعين (دمشق ١٩٩٨، القاهرة ٢٠٠٠). ويشير عدم الانتظام في الاجتماعات إلى عدم القدرة على أداء المهام الموكلة له وتعثر نشاطه عاما بعد عام حتى تحول إلى عبء على المنظمة وعلى المجلس التنفيذي (المنظمة العربية، ٢ – ٣).

مما سبق ، يتضح أن دور الجهاز في الإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية كان ضعيفا في المرحلة الأولى (١٩٦٦-١٩٧٢) نظرا لعدم تفعيل الآلية التي تقررت لهذا العمل وهو الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، كما أن المرحلة الثانية يمكن تقسيمها إلى فترتين الأولى منهما تضم السنوات التسع الأولى (١٩٧٢-١٩٨١) وتلك الفترة تشبه المرحلة الأولى، أما السنوات الباقية فقد بلغت الميزانية المخصصة لمشروعات وبرامج الصندوق ٤٣١،٢٦٥ دولارا ساهم الجهاز فيها بمبلغ ١٢٧،٥٠٠ دولار بنسبة ٣٧،٦٢ عام ١٩٨٢ ولم يقدم دعم آخر خلال تلك المرحلة ولا المرحلتين التاليتين (المنظمة العربية، ٤ – ٥).

ولعل أهم إنجاز نفذه الصندوق منذ نشأته، تمثل في إنتاج البرنامج التلفزيوني " آن الأوان " الرامي إلى محو الأمية الحضارية، ودعم إنتاج الحلقة النموذجية لبرنامج تطوير المرأة العربية " خطوات على الطريق "، ودعم طباع الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية. وتشير المؤشرات إلى أن هذا الصندوق أصبح آلية غير فاعلة وذلك لعدم تحمس الدول أو المنظمة أو المتبرعين لضخ أموال تحرك فاعلياته.

ويتضح من هذا الحديث الموجز عن أهم الإنجازات النوعية للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عبر أطواره المختلفة، أن الجهاز قد حقق إنجازات نوعية مشهودة ما كان يمكن لها أن تتم لولا حماس القائمين على إدارته، وإخلاصهم وجديتهم وجهودهم الذاتية، إذ أن المخصصات المالية للجهاز وعبر تاريخها، وكما سيتضح لاحقا، كانت دائما أقل بكثير من حجم الإشكالية وحجم الطموح. ولعل التمويل الخارجي الذي حصل عليه الجهاز في بعض مراحله، وخاصة في المرحلة الثانية، وإلى حد ما في المرحلة الثالثة، قد مكن الجهاز من التحرك بوتيرة أفضل مما لو اكتفى بالدعم الموفر له من المنظمة.

**ثانيا : الجدوى الكمية لأنشطة الجهاز في مراحل تطوره :**

رغم المجهودات العديدة التي نفذها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار عبر تاريخه، إلا أن المتأمل في ما يرصد إليه من موازنات، يلاحظ تدني ما يخصص إليه من موازنات رغم كل ما يقال حول أولوية هذه المسألة في صلب عمل المنظمة. ويوضح الجدول رقم ١ الاعتمادات المالية المخصصة لمشروعات وأنشطة برامج محو الأمية وتعليم الكبار منذ عام ١٩٨٠، وحتى عام ٢٠٠٤، وذلك وفق البيانات الرسمية المستمدة من إدارة الشؤون المالية والإدارية بالمنظمة.

**جدول رقم (١)**

**الاعتمادات المالية لمشروعات وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في موازنات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للفترة من ١٩٨٠ ولغاية ٢٠٠٤**

| م | الدولة المالية | اعتمادات المشروعات بالدولار الأمريكي | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٩٨٠ - ١٩٨١ | ١,٠٧١,٩٦٨ دولار | |
| ٢ | ١٩٨٢ - ١٩٨٣ | ١,١٧٣,٧٦٥ دولار | يضاف مبلغ ٢,٣٣٧,٥٠٠ دولار للحملة الشاملة في اليمن. |
| ٣ | ١٩٨٤ - ١٩٨٥ | ١,٦٥٣,٩٢٣ دولار | |
| ٤ | ١٩٨٦ - ١٩٨٧ | ٧٥٨,٩٧٨ دولار | |
| ٥ | ١٩٨٨ - ١٩٨٩ | ٤٥٠,٦١٨ دولار | انتقال الجهاز للعراق وتخصيص مبلغ من الحكومة العراقية بمسمى المشروعات الممولة من الدولة المضيفة. |
| ٦ | ١٩٩٠ - ١٩٩١ | ٥٦٩,٢٦٦ دولار | انتقال الجهاز للإدارة العامة بتونس وتحويله لإدارة بدلا من جهاز. |
| ٧ | ١٩٩٢ | ٢٨٧,٨٤٤ دولار | ميزانية انتقالية لتوحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي. |
| ٨ | ١٩٩٣ - ١٩٩٤ | ٥٣٨,٣٤١ دولار | |
| ٩ | ١٩٩٥ - ١٩٩٦ | ٣٩٠,٠٨٣ دولار | . |
| ١٠ | ١٩٩٧ - ١٩٩٨ | ٤٠٢,٧١٨ دولار | تم إلغاء الإدارة ودمج مشروعاته ضمن إدارة برامج التربية. |
| ١١ | ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ | ٤٩١,٢٥٤ دولار | |
| ١٢ | ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ | ١٦٤,٤٣٤ دولار | |
| ١٣ | ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ | ٢٤٦,٣٣٢ دولار | |
| | المتوسط | ٦٣٠,٧٣٣ دولار | |

ويتضح من الجدول أن ميزانية الجهاز من تاريخها، لم تتجاوز المليون دولار إلا في الدورات المالية المستمرة من عام ١٩٨١ حتى ١٩٨٥. وبلغ أدنى مستوى للميزانية في الدورتين

الماليتيــن ٢٠٠١ و٢٠٠٤، حيث بلغت في الدورة المالية ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ (١٦٤,٤٣٤) دولار، وفي الدورة المالية ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ (٢٤٦,٣٣٢) دولار. وبشكل عام فقد بلغ متوسط ما خصص لأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار من موازنات في صلب موازنة المنظمة خلال الفترة من ١٩٨٠ حتى ٢٠٠٤ هو (٦٣٠,٧٣٣) دولارا، وهو ما يمثل ٣٢ % من متوسط الموازنة العامة للمنظمة خــلال تلــك الفترة. والجدول التالي (رقم ٢) يوضح الميزانية العامة للمنظمة ويمكن أن يلاحظ القــارئ الفــارق الكبــير بين ما يخصص للمنظمة من موازنات بشكل عام، مقارنة بالموازنات المخصصة لأنشطة وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.

**جدول رقم (٢)**

**الاعتمادات المالية لموازنات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للفترة من ١٩٨٠ ولغاية ٢٠٠٤**

| م | الدولة المالية | اعتمادات المشروعات بالدولار الأمريكي | الملاحظـــــــــــات |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٩٨٠ – ١٩٨١ | ٢٠,٥٣٩,٠٩٥ دولار | |
| ٢ | ١٩٨٢ – ١٩٨٣ | ٣١,٣٥٧,٩٩٨ دولار | |
| ٣ | ١٩٨٤ – ١٩٨٥ | ٣١,٠٨٦,٦٧٤ دولار | |
| ٤ | ١٩٨٦ – ١٩٨٧ | ٣١,٠٨٦,٦٧٤ دولار | |
| ٥ | ١٩٨٨ – ١٩٨٩ | ٢٤,٨٠٠,٠٠٠ دولار | |
| ٦ | ١٩٩٠ – ١٩٩١ | ١٩,٨٠٠,٠٠٠ دولار | |
| ٧ | ١٩٩٢ | ١٠,١٢٨,٨٤٢ دولار | ميزانــية انتقالية لتوحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي |
| ٨ | ١٩٩٣ – ١٩٩٤ | ٢,٠٠٦,٠٠٠ دولار | |
| ٩ | ١٩٩٥ – ١٩٩٦ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | |
| ١٠ | ١٩٩٧ – ١٩٩٨ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كــل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي |
| ١١ | ١٩٩٩ – ٢٠٠٠ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كــل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي |
| ١٢ | ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | يتم تمويل مبلغ ٢,٠٠٠,٠٠٠ دولار بواقع ١,٠٠٠,٠٠٠ دولار كــل عام من الاحتياطي العام طبقا لقرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي |
| ١٣ | ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | |
| | المتوسط | ١٩,٦٧٧,٣٢٩ دولار | |

ويتضح من مقارنة الجدولين السابقين أن ما خصص لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار مــن موازنات في صلب الموازنة العامة منذ عام ١٩٩٧ – ١٩٩٨، وهو العام الذي تم فيه إلغاء إدارة الجهــاز العربــي لمحــو الأمية وتعليم الكبار، وضمها إلى إدارة برامج التربية، يتضح أن الموازنـــات انخفضت انخفاضا ملحوظا، الأمر الذي ينعكس كميا ونوعيا على أداء أنشطة برامج محو الأمية. ويجسد الجدول رقم (٣) هذه المقارنات.

جدول رقم (٣)

موازنات أنشطة وبرامج محو الأمية منذ إدماج إدارة

الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ضمن إدارة التربية

| الدورة المالية | ميزانية المنظمة | مخصصات برامج محو الأمية | نسبة ما يخصص إلى إجمالي ميزانية المنظمة |
|---|---|---|---|
| ١٩٩٧ – ١٩٩٨ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | ٤٠٢,٧١٨ | ٢,٣٧ % |
| ١٩٩٩ – ٢٠٠٠ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | ٤٩١,٢٥٤ | ٢,٨٩ % |
| ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | ١٦٤,٤٣٤ | ٠,٩٧ % |
| ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ | ١٧,٠٠٠,٠٠٠ دولار | ٢٤٦,٣٣٢ | ١,٤٥ % |

ويبين الجدول رقم (٣) بكل وضوح الانخفاض الصريح في الموازنات المخصصة لبرامج محو الأمية منــذ إدماجه في صلب برامــج التربيـــة ، حيث بلغــت الموازنـــة أدنى مستوياتها (١٦٤,٤٣٤ دولار) فــي الــدورة المالية ٢٠٠١ – ٢٠٠٢، أي ما يعادل ٠,٩٧ % من إجمالي موازنـــة المـــنظمة، وبلغت في الدورة المالية ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤، ٢٤٦,٣٣٢ دولارا أو ما يعادل ١,٤٥ %مـــن ميزانـــية المـــنظمة. والجديـــر بالذكـــر أن هذه الموازنات هي ورقية لا تصرف بالضرورة بالكامل. والسؤال الذي يطرح نفسه : ماذا يمكن لهذه الموازنات أن تحدث من أثر في منظومة تعليم الكبار على المستوى القومي الممتد من المحيط إلى الخليج ؟

ومهما يكن من أمر، فإن إشكالية التمويل كانت ولا تزال من العقبات الرئيسية التي واجهت مجهــودات محــو الأمية على المستويين القومي والقطري. ويمكن إدراك ذلك من خلال التعرف علـــى الحدود الدنيا والقصوى للمتوسطات العالية التي خصصت لأنشطة وبرامج الجهاز العربي لمحو الأمية خاصة في مراحله الثانية والثالثة والرابعة. واستبعدت الإحصائيات الخاصة بالمرحلة الأولـــى لعـــدم توافرها نتيجة لكثرة الانتقالات التي مر بها الجهاز من القاهرة إلى بغداد وتونس. والجدول رقم (٤) يوضح مستوى هذه المتوسطات المالية.

**جدول رقم (٤)**

**متوسطات المالية لأنشطة وبرامج الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار**

**خلال المراحل الثلاث الأخيرة لتطور الجهاز**

| المرحلة | الحد الأدنى للمرحلة | الحد الأقصى للمرحلة | المتوسط الإجمالي للمرحلة |
|---|---|---|---|
| الثانية (١٩٧٢ – ١٩٨٩) | ٤٥٠,٦١٨ | ١,٦٥٣,٩٢٣ | |
| الثالثة (١٩٩٠ – ١٩٩٦) | ٢٨٧,٨٤٤ | ٥٦٩,٢٦٦ | |
| الرابعة (١٩٩٧ – ٢٠٠٤) | ١٦٤,٤٣٤ | ٤٩١,٧٥٤ | |
| المراحل الثلاث | ١٦٤,٤٣٤ | ١,٦٥٣,٩٢٣ | |

يلاحظ من الجدول أن متوسط الإنفاق السنوي للجهاز على المشروعات وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار بأسعار اليوم (٢٠٠٤)، هو ٦٣٠,٧٣٣ دولارا بحد أدنى مقداره ١٦٤,٤٣٤ في السنة المالية ٢٠٠١ – ٢٠٠٢، وبحد أقصى مقداره ١,٦٥٣,٩٢٣ دولارا وذلك إبان وجود الجهاز كهيئة مستقلة في بغداد. مع العلم أن ما خصص للجهاز في عام ١٩٨٢ – ١٩٨٣ بلغ ١,١٧٣,٧٦٥، يضاف إليها مبلغ ٢,٣٣٧,٥٠٠ دولارا، وهو المبلغ الذي تم استقطابه لتمويل الحملة الشاملة في اليمن.

وعلى الرغم من أن المرحلة الثالثة شهدت أعلى إنفاق على برامج وأنشطة تعليم الكبار، إلا أن هذه المرحلة شهدت انخفاضا مطردا حتى وصل في السنة المالية ١٩٩٢ إلى ٢٨٧,٨٤٤، وذلك لاعتبارات تتعلق بمسألة توحيد موازنات منظمات العمل العربي المشترك، وتحويلها من موازنة سنوية إلى موازنة ذات سنتين. كما انخفضت موازنة الجهاز في السنة المالية ١٩٨٨ – ١٩٨٩ إلى ٤٥٠,٦١٨ وفي العامين ١٩٩٠ – ١٩٩١ إلى ٥٦٩,٢٦٦، أي نصف ما كانت عليه في الأعوام السابقة تقريبا. إلا أن هذا النقص في الموازنة قد عوضته الدولة المضيفة العراق عندما انتقل إليها الجهاز في الفترة منذ عام ١٩٨٨ حتى نهاية عام ١٩٨٩، حيث خصصت دعما ماليا لأنشطة الجهاز وبرامجه.

وتشير الإحصائيات المستقاة من الجداول السابقة، إلى أن بداية الصعوبات المالية والتأرجح في موازنة الجهاز هبوطا وصعودا، بدأت منذ انتقال الجهاز من بغداد إلى مقر المنظمة، حيث حافظ الجهاز في عام ١٩٩٠ على وضعية افضل قليلا من السنة السابقة. حيث بلغت موازنته في

الـدورة المالـية ١٩٩٠ – ١٩٩١ (٥٦٩,٢٦٦) دولارا، ومن ثم انخفضت في عام ١٩٩٢ إلى ٢٨٧,٨٤٤ دولارا، وارتفعـت فـي عـام ١٩٩٣ – ١٩٩٤ إلـى ٥٣٨,٣٤١ دولارا، في حين انخفضـت مـرة أخـرى إلى مستوى ٣٩٠,٠٨٣ دولارا، ويمكن أن يستنتج من هذا، أن مفهوم التغيـير الهيكلي لدى صناع القرار يعني بالضرورة خفض الموازنات في كل مرة، في حين أن الممارسـة العالمية لا تعني ذلك على الإطلاق، إذ أن التغيير ربما يؤدي إلى توسيع حجم الجهاز ومنسوبيه وميزانياته.

ومع إلغاء إدارة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وإدماجها في صلب برامج محو الأمـية وتعلـيم الكبـار كما ذكرنا سابقا ، بدأ الانحدار غير المسبوق في صلب موازنات برامج محـو الأمية وتعليم الكبار، حيث بلغت أدنى مستوياتها في الدورتين الماليتين ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤. إذ بلغت موازنات أنشطة محو الأمية ١٦٤,٤٣٤ دولارا، و٢٤٦,٣٣٢ دولارا فـي الدورتيـن المذكورتين على التوالي. وأدى هذا الأمر إلى تهميش دور أنشطة وبرامج محو الأمية في صلب عمل المنظمة وجعلها أي هذه الأنشطة عملا هامشيا لا يقدم أو يؤخر في مسيرة محو الأمية وتعليم الكبار. ويقوم بتنسيق أعمال محو الأمية وتعليم الكبار منسق واحد فقط. ولعل ضـمور هـذا الجهد أدى إلى قيام جهات أخرى مثل اليونسكو والإسيسكو والشبكة العربية لتعليم الكبار بالتحرك أكثر من ذي قبل في هذا الميدان الحيوي، لسد الفراغ الحادث في المنطقة.

وبشـكل عام، يمكن أن نقول في خاتمة هذا الجزء، أن الإحصائيات والقراءات المصاحبة لهـا تبيـن أن أفضـل مرحلة للإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار في صلب المنظمة العربـية، هي المرحلة الثانية أي المرحلة التي اتصف فيها الجهاز بالاستقلالية والهيكلية الموسعة خلافا لوضعيته كإدارة أو كجزء من برامج التربية.

## ( أ ) خلاصة النتائج :

أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج المرتبطة بإطارها النظري والأساليب المستخدمة في التحلـيل، وكذلك الدراسة التحليلية، وسوف يقتصر في هذا الجزء على النتائج المرتبطة بالدراسة التحليلية نظرا لأهميتها في استخلاص المقومات التي ينطلق منها التصور المقترح للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ومن هذه النتائج ما يلي :

١ – إن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار قد قام بأدوار مقدرة ساهمت إلى حد كبير في تفعـيل حـركة محو الأمية وتعليم الكبار، وتمثلت هذه الأدوار في بلورة الرؤى والأفكار الموجهـة لما ينبغي أن يكون عليه العمل الميداني. وتمت مناقشة هذه الرؤى والأفكار في

العديـد مـن المؤتمرات والندوات وورش العمل. كما ساهم الجهاز في المسائل المرتبطة بالتدريـب والدعم الفني للدول، ونشر البحث العلمي، وربط حركة محو الأمية في الوطن العربي بالفضاءات الدولية. واعترت حركة وإسهامات الجهاز حالات من المد والجزر تبعا للإمكانـيات المـتاحة وطبيعة هيكلية الجهاز داخل إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ورغم ما صادف الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار من صعوبات قلصت من قدرته على تحقيق أهدافه، إلا أن الحاجة لا تزال ماسة لإعادة النظر في القرار الخاص بدمجه في إدارة بـرامج التربـية وإعادته كجهاز فاعل يقوم بمسؤولياته القومية، وتخصيص الإمكانيات المطلوبة لقيامه بهذا الدور الكبير.

٢ - تأثـرت ميزانـية الجهاز بإعادة الهيكلة وتغيره من هيئة مستقلة تتبعها إدارات ؛ إلى إدارة تتـبعها أقسام، ثم إلى فرع من برنامج لإدارة البرامج. بلغ متوسط الميزانية في الفترة من ١٩٨٠ حـتى ١٩٨٩، ٨٥١,٥٤٢ دولارا، أي مـا يعادل ٤,٣٣ % من إجمالي ميزانية المـنظمة، وذلـك إبـان وجود الجهاز على هيئة جهاز مستقل. ثم انخفضت الميزانية في الأعـوام الممتدة من ١٩٩٠ – ١٩٩٦ لتبلغ ٤٤٦,٣٨٤ دولارا، أي ما يعادل ٢,٢٧ % من إجمالي موازنة المنظمة وذلك عندما تحول الجهاز إلى إدارة في صلب الإدارة العامة. وبلغـت أدنـى مستويات ميزانية الجهاز، ٣٢٦,١٨٥ دولارا، أي ما يعادل ١,٦٦ % من ميزانية المنظمة، وذلك في الأعوام ١٩٩٧ – ٢٠٠٤، أي بعد إدماج إدارة الجهاز العربي فـي صـلب إدارة برامج التربية. وهذا يبين أن كل تغيير هيكلي قد صاحبه انخفاض في ميزانـية الجهاز وتراجع في أدواره وأنشطته، وبطبيعة الحال تخفيض في أعداد المنسقين العاملين فيه.

٣ - تعـد السنوات التسع الأولى من المرحلة الثانية من أفضل الفترات التي أنجز فيها الجهاز العربـي لمحـو الأمية وتعليم الكبار العديد من التجارب في مجال التخطيط الاستراتيجي وأيضا في مجال إجراء الدراسات والبحوث.

٤ - تأثـر الجهـاز العربـي لمحو الأمية وتعليم الكبار بفلسفة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـوم، وظهر ذلك بصورة جلية في الأهداف وفي الأسس التي ارتكزت عليها الخطط وأيضا في التأثر بالمعوقات وتناقص الميزانيات.

٥ - تأثر دور الجهاز في توفير الخبرات الفنية وتبادلها بين الدول العربية بالعديد من المؤثرات أهمها: العامل الزمني الذي كان له أثره في اعتماد الخبرات على التجارب المحلية خلال المرحلة الأولى ،ثم تكرار التجارب خلال عقد السبعينيات، ثم الاستفادة من التجارب الدولية خلال عقد الثمانينيات، وأيضا عامل التقارب والتباعد بين الدول العربية وغيره من العوامل الأخرى.

٦ - تعددت محاور الاهتمام في المؤتمرات التي عقدت في المرحلة الثانية من مراحل تطور الجهاز ؛ حيث اهتمت الفترة الأولى بتعبئة الجهود والقيادات المتحمسة لمشروعات محو الأمية من خلال الإعلام، واهتمت الفترة الثانية بمناقشة أسس ومؤشرات الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، وتناولت الفترة الثالثة المفهوم الحضاري لمحو الأمية، وركزت الرابعة على التعليم المستمر والتعليم عن بعد.. ومن ثم تعد تلك المرحلة أفضل من سابقتها وقوة دافعة للاحقتيها من مراحل تطور الجهاز.

٧ - إن دور الجهاز في الإشراف على جمع وإنفاق الأموال المخصصة لمكافحة الأمية بدأ ضعيفا لعدم تفعيل الآلية التي تقررت لهذا العمل والمتمثلة في الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وإن هذا الدور استمر ضعيفا خلال النصف الأول من المرحلة الثانية للسبب المشار إليه وأيضا للظروف التي مرت بها الدول العربية في حروبها مع الكيان الإسرائيلي، وإن أفضل دور للجهاز في هذا المجال ظهر بوضوح خلال سنوات النصف الثاني من المرحلة الثانية وكذلك السنوات الأربع الأولى من المرحلة الثالثة.

٨ - إن متوسط الإنفاق السنوي على مشروعات وبرامج محو الأمية هو ٦٣٠،٧٣٣ دولار بحد أقصى ١،٦٥٣،٩٢٣ دولار عندما كان الجهاز يحظى بنوع من الاستقلالية الإدارية أي خلال المرحلة الثانية، وبحد أدنى ١٦٤،٤٣٤ دولار عندما أصبح الجهاز جزءاً من برنامج في إدارة برامج التربية.

٩ - أثرت التغييرات الهيكلية المستمرة للجهاز على أدائه وإنجازاته، ولعل أضعف المراحل التي مر بها الجهاز هي مرحلة تحويله إلى محور من محاور برامج إدارة التربية، وما تمخض عن كل ذلك من تخفيض عدد الخبراء والعاملين فيه، وتخفيض الموازنات المخصصة له. ولعل الباحث يستطيع أن يؤكد بأن الوضعية الحالية لبرامج محو الأمية في المنظمة، لا يمكن لها بأية حال من الأحوال القيام بالمهام والمسؤوليات الجسام المتوقعة منها، نظرا لهامشية وضعيتها في منظومة هيكلة المنظمة. وهذه الوضعية الهامشية

تتعارض مع ما ينادي به المؤتمر العام للمنظمة من ضرورة وضع مسألة محو الأمية ضمن أولوية الأولويات في مشاريع المنظمة.

١٠ – لأسباب متعددة لم يتم استثمار آلية الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار استثمارا جيدا من قبل الجهات المسؤولة عن الصندوق، وبالتالي فإن الصندوق لم يوفق في أداء أدواره كآلية عربية لجمع الأموال بقصد تحريك مجهودات التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الدول العربية. فالمبالغ المالية التي تم توفيرها طيلة عمر الصندوق، تعد محدودة للغاية إذا ما قورنت بحجم الإشكالية أو بحجم التوقعات. ولعل صعوبة عقد اجتماعات الصندوق، واختيار أعضائه من بين الوزراء الذين لا تسمح لهم ظروفهم بحضور هذه الاجتماعات، وعدم تخصيص خبير متفرغ لتولي مسؤولية الصندوق، وعدم التزام المنظمات بتخصيص مساهمات لدعم أنشطة الصندوق، كانت من بين الأسباب التي أدت إلى عدم إنجاح عمل الصندوق، وبالتالي أثرت على عمل الجهاز وإنجازاته حيث إن الصندوق يعد آلية من آليات عمل الجهاز.

١١ – إن المرحلة الحالية تستدعي التفكير الجدي في وضعية الصيغة التي ينبغي أن تكون عليه المرجعية العلمية والفكرية لمناشط محو الأمية في الوطن العربي، بحيث تكون لهذه المناشط مرجعية موحدة على غرار ما كان لها إبان وجود الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي كان ينظر إليه كقبلة فكرية للباحثين والمفكرين والميدانيين العرب. والجزء اللاحق من الدراسة سيناقش هذه المسألة بنوع من التفصيل.

١٢ – إن استقراء الأحداث المرتبطة بالتغيرات الهيكلية للجهاز، والاتجاهات المستمرة لتقليص دوره بدمجه ضمن انشغالات إدارة برامج التربية، تدلل على أن النية لا تتجه إلى إعادة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار وفق وضعية المستقل كجهاز أو حتى كإدارة مستقلة، بل كمجرد نشاط من ضمن أنشطة برامج التربية. وهذا التراجع عن القيام بالمسؤولية القومية الكبرى يحتم على المنشغلين بالهم التربوي العربي بالتفكير بصيغة تمكن من المحافظة على الهوية المرجعية الفكرية لعمل محو الأمية وتعليم الكبار. وبديهيا، فإذا أُريدَ لهذه المرجعية أن تنشأ وتترعرع، فلابد لها من أن تنشأ في إطار مستقل تتضافر فيه الجهود المجتمعية الرسمية الحكومية وغير الحكومية، لدعمه ومؤازرته وبمساندة من المنظمات العربية والدولية خاصة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي تمتلك مخزونا هائلا من الفكر والرؤى والتجربة في هذا الميدان.

**II- منظومة مقترحة لهيكلية جهاز محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي:**

اتضح من العرض التاريخي للجهاز وتطوره كنمط من أنماط التعاون الدولي أنه مر بأربع مراحل ؛ كل مرحلة تختلف فيها طبيعة الجهاز من حيث الفلسفة والمرتكزات والأهداف والسياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ البرامج والمشروعات.

واتضح من العرض أن التفكير في تغيير مسمى أو انتماء الجهاز يرجع إلى بعض العوامل، ولعل أكثرها خطورة من المنظور الرسمي، هي قيود الميزانيات أو المصادر المالية المخصصة للمنظمة الأم ؛ مما أدى إلى تدني الظروف في الإدارات والأجهزة والهيئات التابعة لها، وقد أثر هذا بصورة ملحوظة على تغيير تبعية هذه الأجهزة من أجل تقديم صورة جديدة أكثر مرونة في إدارة الأنشطة والعمل على توافقها مع متطلبات المجتمعات المستفيدة.

أما العامل الثاني من العوامل، فيرجع إلى طبيعة وضعية الجهاز كواجهة تنافسية للمنظمة نفسها مما أصاب بعض القيادات بما فيهم القيادات العليا في المنظمة إلى محاولة تهميش دور الجهاز والتقليل من دوره، خاصة وأن الجهاز قد هيئ شخصيات بارزة لتولي مناصب عليا في المنظمة بما في ذلك منصب رئاسة المنظمة. هذه الوضعية التنافسية للجهاز ودوره ومكانته، لم ترق لكثير من القيادات العليا في المنظمة الأمر الذي حدا بالبعض بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى التفكير في التخلص من هذا الجهاز أو الحد من دوره، تمهيدا للتخلص من بعض العاملين فيه. ويدرك هذه الحساسية والخصوصية من التصق بالمنظمة وعرف دهاليزها وآلية العمل فيها.

ولا يقتصر الأمر على العاملين السابقين ؛ بل إن سيطرة بعض عناصر ثقافات الدول المتقدمة على الدول العربية من خلال نشر تلك الثقافات عبر الأقمار الصناعية وشبكات المعلومات، بالإضافة إلى عجز الأمي عن التعامل مع التكنولوجيا باعتبارها حصيلة للتفاعل بين العلم والمجتمع بهدف تحويل نظريات وقوانين العلم التي تم التوصل إليها عن طريق البحث العلمي إلى إنجازات وتطبيقات خاصة في مختلف ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، (جيش، ١٩٩٢، ٢٨ – ٢٩) يعد عاملا رابعا من عوامل التغيير.

مثل هذه العوامل مجتمعة أو بعضها تدفعنا للتفكير في البحث عن منظومة للاتحاد العربي الذي ينبغي أن يكون مسؤولا عن محو الأمية وتعليم الكبار ؛ ربما تكون صورتها من الصور الأربع التي قيمناها، وربما صورة أخرى مغايرة تماما للصور الأربع... وربما نغير من هذه

الصـــورة مستقبلا وربما نبقى عليها لفترة أطول... ولكن هذا التفكير والرغبة في التغيير تحكمه فلسفة تتحدد ملامحها بالهدف الرئيسي والمتمثل في استخدام كافة السبل المساهمة في تنمية قدرة الأمـــي علـــى الاستقلال الفكري، والتصور والتخيل، والتعلم الذاتي، وتقبل الاستمرار في التعلم، والاتصـــال والـــتعامل مـــع الآخرين، وتحقيق طموحاته، والوعي بأساليب وأدوات وقيم عصر التكنولوجـــيا واستخدامه لها، والقدرة على فلترة ما يعرض عليه من معلومات غازية في عصر اقتحمت فيه الثقافات الأجنبية المجتمعات العربية، وتنمية قدرته على الحوار والمناقشة الحرة.

إن الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار المقترح في هذه الدراسة لا يعد بديلا للشبكة العربـــية لمحـــو الأمية وتعليم الكبار أو نسخة منها إذ أن فلسفته وطريقة تمويله مقترحة بصورة مغايرة لما هي عليه وضعية الشبكة. فالتصور إذن أن يعمل هذا الاتحاد والشبكة بصورة متكاملة يكمـــل فيها الآخر. فالشبكة تعمل في إطار المجتمع المدني والاتحاد يعمل بصفته جهازا عربيا ذا صـــفة مســـتقلة تشرف عليه المنظمة وترعاه وتخصص لـــه جزءاً من الميزانية، وتساهم الدول العربـــية والقطـــاع الخاص والمجتمع المدني في تمويل أنشطته. إن التمويل بهذه الصيغة يضمن الديمومة والاستمرار للجهاز لكي لا يبقى واجهة جمالية لا تقدم ولا تؤخر. بيد أن الاتحاد المقترح ينبغـــي ان يدار بإدارة مستقلة وفق لوائح وأنظمة تضعها الجهات المؤسسة، لكي لا يتأثر هيكليا بالتغييرات التي تحدث في صلب إدارة المنظمة.

ويمكن تناول مقومات المنظومة المقترحة على النحو التالي :

**أولا : الهيكلية المقترحة للاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :**

أوضـــح التحلـــيل الكمـــي والنوعي في هذه الدراسة أن المرحلة الثانية أي مرحلة الجهاز العربـــي لمحـــو الأمـــية وتعليم الكبار بصفته جهازا ذا طبيعة مستقلة كانت من أفضل المراحل الإنتاجـــية والأدائـــية التي مر بها الجهاز، حيث أتاحت لـــه هذه الوضعية فرصا متميزة للعطاء والإنجـــاز والتوسع، وإحداث التغييرات النوعية المطلوبة في مسيرة محو الأمية وتعليم الكبار في الوطـــن العربـــي. والباحث بصفته شاهد على هذه المراحل من تطور الجهاز يؤيد ما ذهبت إليه نتائج هذه الدراسة وتحليلاتها. ولئن كانت وضعية الجهاز في مرحلته الثانية هي أفضل المراحل والوضـــعيات، إلا أن أســـبابا موضـــوعية وإدارية قد تعيق وتعرقل عودة الجهاز إلى وضعيته السابقة.

ومن واقع خبرة الباحث وتعامله المباشر مع هذا الملف، فإن أفضل ما يمكن أن يؤول إليه الجهـــاز هـــو أن يتشـــكل فـــي هيئة اتحاد مستقل تابع من وجهة النظر الاعتبارية إلى المنظمة،

ويحظى بعنايتها المادية والمعنوية ويعامل معاملة بعض المراكز الخارجية للمنظمة بمعنى أن الجهاز يتلقى جزءاً من موازنته السنوية من المنظمة، وأن تعتمد هذه الموازنة المالية من المجلس التنفيذي والمؤتمر العام، على أن تشكل هذه الميزانية ما لا يقل عن ثلث الموازنة المطلوبة لتسيير الجهاز وتشغيله.

وتتطلب الهيكلية المقترحة أن تقوم إحدى الدول العربية خاصة القادرة ماليا باستضافة الجهاز وتوفير مستلزمات المباني والتجهيزات للجهاز ودعمه بعدد من الموظفين المحليين والقيادات المتوسطة، وتوفير الثلث الآخر من الموازنة المطلوبة للاتحاد ، وأن يتم ذلك وفق اتفاقية رسمية تبرم بين المنظمة والدولة المضيفة. أما الثلث الأخير من موازنة الجهاز فمن المقترح أن يتم توفيرها من خلال استقطاب الدعم والتمويل من الجهات المانحة وصناديق التمويل ومن الدول العربية والأفراد القادرين والميسورين والمنظمات الدولية.

والهيكل المقترح ينبغي أن ينظر إليه على أنه مظلة منظماتية تجمع بين ظهرانيها المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع العربي والأفراد لتتضامن جهودهم في إنجاح هذا المجهود التنموي الذي طالما واجه الكثير من الصعوبات والتحديات. ويقترح أن يشرف على إدارة هذا الهيكل مجلس إدارة ينتخب أعضاؤه من بين أعضاء المؤسسات المنتسبة إلى عضوية الجهاز بغض النظر عن انتماءاتها الإدارية والرسمية. ويقوم هذا المجلس برسم السياسة العامة واعتماد الخطط والبرامج التي يصوغها المجلس التنفيذي للاتحاد الذي من ضمن مسؤولياته رسم الخطط والبرامج ومتابعة تنفيذها ومعاونة الجهاز التنفيذي فيما يوكل إليه من خطط وبرامج، ومساعدته بشكل عام في المسائل المرتبطة بالتمويل اللازم لتنفيذ الأنشطة. وبداهة، فإن مشاركة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أعمال مجلس الإدارة والمجلس التنفيذي للهيكل المقترح ستكون جوهرية حتى ولو كانت بصفة مراقب. أما فيما يتعلق برئاسة هذا الجهاز، فيمكن أن يختار من بين القيادات العاملة في الدولة المضيفة، أو أن يحدد مجلس الإدارة البدائل والطرائق التي في ضوئها يتم اختيار الرئيس بصورة بعيدة عن المجاملات والنظرات الضيقة لهذا الموضوع الحيوي.

إن الهيكلية المقترحة في هذا الجزء، لا تختلف كثيرا عن هيكلية الاتحادات العالمية المعمول بها في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية والشمالية، وكندا، وأوروبا واستراليا. ولكن لكي تنجح هذه الهيكلية لابد أن تراعي عدة جوانب أساسية أهمها التحرك السريع لضم اكبر عدد من الهيئات والمؤسسات للمشاركة في أعمال هذا الجهاز ودعمه، التحرك السريع لاستقطاب الدعم

والـتمويل والحصــول على مؤيدين وداعمين لأنشطة الجهاز وبرامجه، وضبط الجودة النوعية لـبرامج الاتحــاد والابتعاد عن الأنشطة ذات الصيغة الدعائية أو الإعلامية، وتمتين علاقاته مع المنظمات والهيئات والاتحادات العربية والإسلامية والدولية العاملة في هذا الميدان، وأن يكون له حضور بارز في المنتديات الدولية خاصة في الدول العربية.

**ثانيا : فلسفة المنظومة المقترحة :**

تــنطلق فلسفة الاتحاد من مفهوم الشراكة المجتمعية الداعية إلى تضافر الجهود الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، لدعم مجهودات محو الأمية بما يمكن من توفير فرص التعلم مــدى الحــياة التــي تمكن من تكوين المجتمع المعلم والمتعلم. وتتمثل فلسفة المنظومة المقترحة للاتحــاد العربــي لمحــو الأمية وتعليم الكبار في هذا التصور القائم على الالتزام طويل المدى بإحداث تغيير منظومي جوهري في بنية التنظيمات والتشريعات والسلطة ونظم المساءلة وكل ما مــن شــأنه قــيام الاتحاد بدور فاعل في التوزيع العادل للخدمات على كافة الدول العربية، وأن تواكــب خدماتــه التطورات العالمية، وتلبي احتياجات التنمية التي تنشدها المجتمعات، وأن يؤكد علــى التعلم مدى الحياة والامتداد بمفهوم محو الأمية ليشمل الأمية الثقافية والعلمية والتكنولوجية تمشيا مع مواكبة عصر المعلوماتية والتكنولوجيا، وأن يعزز الهوية العربية، وأن يلعب دورا في استنهاض همم الجماهير للمشاركة في برامج محو الأمية.

**ثالثا : المرتكزات والأسس الفلسفية للمنظومة المقترحة :**

تؤسس فلسفة المنظومة المقترحة على الأسس التالية :

١ – أن الأخــذ بمفهــوم المنظومة في عملية التطوير له أهميته في إحداث التطوير على أساس علمــي ســليم ،وهــذا يقتضــي النظر إلى الاتحاد المسئول عن محو الأمية وتعليم الكبار كمــنظومة يترتــب على تطوير أي عنصر منها إحداث تطوير متأن في العناصر الأخرى لها، كما يقتضي الأخذ في الاعتبار ارتباط كل عنصر منها بالعناصر الأخرى.

٢ – إن توسيع أطر التعاون بين الدول العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار يقتضي ابتكار أشــكال متــنوعة مــن نظم مساهمة المجتمعات العربية المستفيدة في تمويل صندوق محو الأمــية وتعليم الكبار، وذلك مع عدم الإخلال بالسيادة الوطنية لكل دولة ،وأيضا مع التأكيد علــى أهمية الترابط والتكامل فيما بين هذه الدول ،وتوفير فرص الحركة المرنة للمسئولين عن محو الأمية وتعليم الكبار.

٣ - إن أفضل أسلوب للتطوير هو التطوير الشامل القائم على تطوير التشريعات، وإعادة هيكلة المـنظومة العربية المقترحة لمحو الأمية وتعليم الكبار، وتطوير وتفعيل العلاقات العربية والخارجية، والتنسيق بين منظومة الجهود المحلية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وبين منظومة الجهود التي تقوم بها وحدات الاتحاد.

٤ - أن يعتمد الاتحاد على عدد محدد ومعتدل من الخبراء بعقود لعدد محدد من السنوات القابلة للـتجديد حـتى يتسنى للجهاز زيادة معدلات الإنفاق على البرامج إضافة إلى اعتماده على مجموعـة كبيرة من الخبراء المنتشرين هنا وهناك في الدول العربية، وأن يكون ذلك عن طريق التكليف بمهمة معينة ولفترة زمنية قصيرة حتى يتسنى مشاركة أكبر عدد ممكن من أبناء وخبراء الأمة في أنشطة الجهاز.

**رابعا : أهداف واختصاصات الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار :**

إن قـوة الأجهزة والمنظمات الدولية تكمن فيما يصدر عنها من فكر ورؤى تخص الميدان وتؤثر فيه. وهذا لن يتأتى إلا من خلال ثلاثة اعتبارات ؛ أولها حسن اختيار القيادات العاملة فيه، وثانـيها وضوح الرؤية بالنسبة إلى الأهداف المأمولة والمتوقعة منه، وثالثها توفر التمويل اللازم لترجمة الأفكار والرؤى إلى برامج ملموسة.

والاتحـاد المقـترح بحكم كونه مؤسسة مستقلة غير حكومية صرفة يتمتع بمرونة لم تكن مـتوفرة للجهـاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الأمر الذي يوفر لـه مساحة أكبر للتحرك والانطـلاق بعيدا عن بعض القيود السياسية التي كانت تكبل الجهاز والعاملين فيه. فمن منظور البرامج، يتوقع للاتحاد المقترح أن تكون له بصمات واضحة في ميادين التربية السكانية، والبيئة، والتعليم عن بعد، ورعاية المسنين، ونشر قيم حقوق الإنسان، وتنظيم الأسرة، وتفعيل دور المرأة، ورعايـة الأطفـال والفئات المهمشة. وأن يكون فاعلا ومؤثرا في الفضاءات العربية والإسلامية والدولـية، وأن يسـتفيد مـن المعونـات والمخصصـات المالية التي توفرها المنظمات الدولية كاليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي وصندوق المرأة والإسكان وغيرها من الصناديق.

وحسب تجربة الباحث، فإن أهم الاختصاصات التي يجب أن تناط بهذه الهيكلية المقترحة، يمكن أن تتلخص في التالي :

١ - أن يكون الاتحاد بمثابة بيت الخبرة العربي في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار، منه تنطلق الرؤى والأفكار والاستراتيجية الرائدة لعمل محو الأمية وتعليم الكبار.

٢ - أن يكـــون الاتحاد بمثابة منبر عربي يلتقي به الخبراء والعلماء والميدانيون العرب للتشاور وتــبادل الرؤى والتجارب ومناقشة الرؤى المرتبطة بعمل محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك بشكل دوري.

٣ - أن يســـاهم الاتحـــاد فـــي استقطاب الدعم والتمويل اللازمين لتمويل بعض الأنشطة التي تحتاجها الدول العربية، خاصة في مجالات التدريب وتطوير المناهج وتقويم التجارب. وأن يبذل مساعيه لإنشاء جمعيات واتحادات في الدول التي لم ينشأ بها اتحادات حتى الآن.

٤ - أن يســـاهم الاتحاد في دعم الجمعيات والتنظيمات الجماهيرية ماديا ومعنويا ويوليها عناية خاصة ضمن إطار برامجه ومشاريعه.

٥ - أن ينشئ الاتحاد مرصدا عربيا لمتابعة الإنجازات ورصد التحديات وتوثيق التجارب، وأن ينشر دراسات دورية حول أوضاع محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية. وأن يسعى إلـــى عـــرض إشكالية الأمية على المؤتمرات الوزارية بغية تصعيد الملف المتعلق بمحو الأمية إلى مستوى الملفات السياسية الساخنة، حتى يحظى بما يستحقه من دعم ومكانة.

٦ - أن يـــبذل الاتحاد مساعيه لدى الدول العربية وحثها على القيام بالأدوار المأمولة والمطلوبة منها في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار.

٧ - أن يكـــون للاتحـــاد دور بارز في تنسيق الجهود العربية في ميدان محو الأمية، وأن يكون بمثابة همزة وصل بين الأقطار العربية والاتحادات المشابهة في كافة أنحاء العالم.

٨ - أن يعمـــل الاتحـــاد علـــى رعاية البحث العلمي ودعم الباحثين العاملين في الميدان، وأن يحـــرص علـــى إنشـــاء اللجـــان المتخصصة النوعية لتتاح الفرصة للأساتذة الجامعيين، والإداريـــين في مؤسسات تعليم الكبار، والمشرفين التربويين، وأخصائي الإرشاد الزراعي للتعارف وتبادل التجارب وطرح الرؤى والأفكار.

**خامسا : الإجراءات والآليات :**

ينبغـــي التأكيد في هذا الصدد على أن الآلية المقترحة للاتحاد، لا يعني أن تتخلى المنظمة العربـــية عن مسؤولياتها في إدراج برامج ومشاريع لمحو الأمية ضمن ميزانياتها ، بل ينبغي أن تســـتمر فـــي هذيـــن الخطيـــن المتوازيـــن. ويتطلب تحقيق الأمر، قيام المنظمة بمجموعة من الإجراءات واختيار بعض الآليات الآتية :

١ - قيام المنظمة بتخصيص موازنات سنوية ضمن ميزانيتها العامة لدعم وتمويل أنشطة الاتحاد.

٢ - تنفذ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برامجها في مجال محو الأمية بالتعاون مع الاتحاد أو تكلفه بتنفيذها كوكالة منفذة. وينتظر من المنظمات الأخرى كالإيسيسكو، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، واليونسكو القيام بأدوار مماثلة.

٣ - العمل على إصدار لوائح تنظيمية وتشريعية لعمل الاتحاد تقرها المرجعيات الدستورية للاتحاد، ويشارك بهذه الاجتماعات مندوبون عن المنظمات العربية والدولية.

٤ - يضع الاتحاد خطة عمل سداسية يحدد فيها أولويات العمل والبرامج والموازنات المطلوبة وأوجه التمويل والإنفاق.

٥ - وضع ضوابط وآليات للتقويم المستمر لعمل الاتحاد.

**سادسا : الضمانات الكفيلة بنجاح المنظومة المقترحة :**

لنجاح الاتحاد العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار بصفته العربية المقترحة، يجب الأخذ في الاعتبار ما يلي :

١ - التنسيق بين الدول العربية حكومات ومنظمات، والسعي الدائم من أجل الحفاظ على الطابع العربي والهوية العربية.

٢ - التأكيد على دور المجتمعات العربية في تمويل مشاريع محو الأمية وتعليم الكبار، ودعم العمل الجماعي، مع التأكيد على ضرورة مراعاة الجهود المحلية، والإقدام على تنظيم البرامج وتنفيذها.

٣ - التأكيد على مواكبة التغيرات العالمية، وتنمية صيغ التعاون بين الدول العربية بما يسهم في استثمار تطور التقنيات الجديدة للمعلومات، والاتصال في مجالات محو الأمية وتعليم الكبار، ومجاراة برامج الإصلاح.

٤ - التأكيد على توافر الشفافية الخاصة بالتمويل الخارجي.

٥ - التأكيد على توافر الشفافية الخاصة بنصوص عمل الاستشاريين، وكيفية اختيارهم ونتائج استشاراتهم .

٦ – ضمان التطوير المستمر للجمعيات والهيئات المنتسبة للاتحاد، ومتابعة ما تقوم به من أنشطة وبرامج خاصة تلك التي يمولها الاتحاد.

٧ – ضمان التنوع في السياسات والبرامج التعليمية من أجل الاستجابة لمطالب، واحتياجات مختلف المجتمعات العربية.

٨ – حسن اختيار القيادات العربية المزمع عملها في الاتحاد بعيدا عن المجاملات والنظرات الضيقة.

٩ – الحرص على التمثيل الممكن لقيادات الأمة العربية في صلب عمل الاتحاد وممارسة مسؤولياته.

١٠ – تعميق العلاقات بين المؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني المنتسبة إلى عمل الاتحاد المقترح، تفاديا لبروز أية حساسيات قد تعيق عمل الاتحاد.

١١ – انتهاج سياسة واضحة لتقويم الاتحاد المقترح بصورة مستمرة ودائمة، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء نتائج التقويم.

١٢ – التأكيد على أهمية تبني ممارسات العمل بروح الفريق والعمل الجماعي لئلا تستأثر مجموعة معينة بتسيير الاتحاد والمشاركة بالأنشطة العربية أو الدولية التي يُدعى إليها.

١٣ – العمل على وضع آلية متميزة لضبط الجودة النوعية لأنشطة الجهاز وبرامجه وآليات تسييره بما يضمن التنمية المستدامة للاتحاد ومنظوماته.

# المراجع

## المراجع العربية :

١ – **أنال، يوجش** : " التعليم في بيئة متغيرة: وظائف اجتماعية جديدة " ، (ت) محمد كمال لطفي ، مستقبليات ، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة) ، المجلد الحادي والثلاثون ، العدد الأول ، مارس ٢٠٠١.

٢ – **بالماسيدا، كارمن وآخرون** ، " الأباء يساعدون في تعليم أطفالهم : تجربة من شيلي" ،(ت) سعاد عبد الرسول حسن ، مستقبل التربية ، العدد.الرابع ، ١٩٧٧.

٣ - بـاور، كولن ن. : "التعليم: وسيلة أم غاية ؟ نظرة في تقرير ديلور وتأثيره على التجديد في مجال التربية " ، مستقبليات ، ( تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة ) ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، يونيه ١٩٩٧.

٤ - بورنيـت، نـيكولاس هاري وأنتوني باترونيوس : " التعليم والاقتصاد العالمي المتغير: حتميـة الإصـلاح " ، مستقبليات ، (تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة ) ، المجلد٢٧ ، العدد٢ ، يونيو١٩٩٧.

٥ - توفلـر، ألفـن وهـايدي : نحو بناء حضارة جديدة: سياسات الموجة الثالثة ، (تلخيص وتعليق) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية المصرية ، ١٩٩٥.

٦ - جـيش، علي علي : " استيعاب التكنولوجيا وتحديات العصر" ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، ١٩٩٢.

٧ - زاهـر، ضـياء الديـن : " كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ؟ " ، منتدى الفكر العربي ، عمان ١٩٩٠.

٨ - السـنبل، عـبد العزيز بن عبد الله : " محو الأميـة والثقافة العامـة : النظرية والتطبيق والأفاق " ، تعليم الجماهير، ( تصدر عن الجهاز ) ، العدد ٤٢، السنة ٢٢ ، سبتمبر ١٩٩٥.

٩ - شـعير، يسرية مغازي : " اقتصاديات التعليم ومحاولة لقياس العائد الاقتصادي من التعليم الجامعـي فـي مصر" ، رسالة ماجستير ، جامعة القاهرة : كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ١٩٨٢.

١٠ - العاقـب، إبراهـيم : " تقويم الإنجاز في مجال محو الأمية في الدول العربية : دراسات ميدانـية فـي الفـترة من ١٩٧٨-١٩٩٣ " ، تعليم الجماهير، (تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ) ، العدد٤٢ ، السنة ٢٢ ، سبتمبر ١٩٩٥.

١١ - العاقـب، إبراهيم وصالح عزب : "خمسة وعشرون عاماً من المواجهة الشاملة مع الأمية الحضـارية " ، تعلـيم الجماهير، (تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ) ، ع٤٢ ، س٢٢ ، سبتمبر١٩٩٥.

١٢ - **عبد المقصود، محمد السعيد** : "ورقة مناقشة حول جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة"، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)، ١٩٧٧.

١٣ -**عزب، صالح وإبراهيم جعفر** : آرلو ١٩٦٦-١٩٩٣: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (الفلسفة، المسيرة، الآفاق) ، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٣.

١٤ - **فرجاني، نادر** : " أثار إعادة الهيكلة الرأسمالية على البشر في البلدان العربية " ، مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية ، (تصدر بدولة الكويت)، المجلد الأول ، العدد الأول ، ديسمبر ١٩٩٨.

١٥ -**كارتون، ميتشل ،اورلاندو ميللا** : "مثالان للعلاقة الدولية"، مستقبليات، (تصدر عن مركز مطبوعات اليوسكو بالقاهرة)، المجلد ٢٩، العدد٣، سبتمبر ١٩٩٩

١٦ - **الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم** : "مشروع برامج الجهار في الدورة المالية ٧٨ /١٩٧٩"، تعليم الجماهير،(تصدرعن الجهاز)، العدد٩، السنة٤، مايو١٩٧٧

١٧ - **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** : تعليم الجماهير ،(تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار)، السنة الثانية، العدد الثاني، يناير ١٩٧٥. المنظمة، الميزانية والبرامج، دورات مالية مختلفة.

١٨ - **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** : آرلو: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار (عشرون عاما من الكفاح ضد الأمية ١٩٦٦-١٩٨٦) ، بغداد : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٦.

١٩ - **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** : الميزانية والبرنامج للأعوام ١٩٩٥-١٩٩٧، تونس : المنظمة ، إبريل ١٩٩٨.

٢٠ - **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** : وثيقة مقدمة من المدير العام إلى المجلس التنفيذي بشأن " مقترح الجمهورية العربية السورية حول إعادة الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار كجهاز مستقل في إطار المنظمة "، ١٩٩٨

٢١ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة برامج التربية ،" تقويم عمل الصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار منذ نشأته حتى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠ ".

٢٢ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المجلس التنفيذي: "وثيقة رقم: م ت/د٧٢/و١٨ ، الدورة الثانية والسبعون "، تونس، نوفمبر ٢٠٠٠.

٢٣ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : "من قضايا محو الأمية وتعليم الكبار"، تعليم الجماهير، العدد٤٧، السنة٢٧، ديسمبر ٢٠٠٠.

٢٤ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من ١٩٧٠–٢٠٠٠، تونس.

٢٥ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الخطة العربية لتعليم الكبار، تونس ٢٠٠١

٢٦ – ميجان، أرشا نيبا لاي نيلا : "التعاون والمعونة الدولية"، (ت) ميرفت عمر، تقرير المعلومات في العالم ١٩٩٧/١٩٩٨، (يصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة)، ١٩٩٧

**المراجع الأجنبية :**

1 - **Alamprese, Judith A.,** "Adult Basic Education Strategies For Supporting Learning", Bethesda (Maryland) Abt. Associates, Inc., 1998.

2 - **Alkin, Marvin C. & et. al.,** Encyclopedia of Educational Research, New York: Macmillan Publishing Company, Vol.3, 1992.

3 - **Atkin J. Maron & Black, Paul,** "Policy Perils of International Comparisons", Phi Delta Kappan, Bloomington: Indiana University, Sep.1977.

4 - **Beare, H. & Boyed W.,** Restructuring Schools: An International Perspective on the Movement to Trams from the Control and Performance of School, London: The Fatmer Press, 1993.

5 - **Brown, B. L.,** "Quality Improvement A Wards and Vocational Education Assessment", ERIC, No. ED.407574, 1997.

6 - **Bush, Patrice Meyer (Ed.),** Culture of Democracy: A challenge for schools, Paris: UNESCO, 1995.

7 - **California State University**, Benefit-Cost Models for Evaluating Technology-Medical, Environmental, California State University, CA., 1995.

8 - **Cloonan, M. & et. al.**, "The Use of Cost-Benefit Analysis in Funding Continuing Education: Steering the Fifth Wheel", International Journal of Lifelong Education, Vol.18, No.6, Nov.-Dec.1999.

9 - **Condelli, Larry**, "Evaluation Systems in the Adult Education", Research Inst., Washington, D.C., ED.405481, Oct.1996.

10 - **Decker, Alexander H., et. al.**, "Cut Costs, Not quality", The American School Board Journal, U.S.A., Vol.179, No.6, June 1992.

11 - **De-Cossio, Roger Daiz**, "Adult Education, Migration, & Immigrant Education", Av. http://WWW.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/cal.org98/report html.

12 - **Encyclopedia** of world problems and Human Potential (4th ed., 1994-5), Av. http://WWW.uia.org/gumdev/33 sigec.htm.

13 - **English, J.M. (Editor)**, Cost-Effectiveness, The Economic Evaluation of Engineered Systems, New York: John Wiley, 1968.

14 - **Levin, H.M.**, "Cost-Effectiveness & Educational Policy", Education Evaluation &Policy Analysis J., (U.S.A.), No.10, 1988.

15 - **Fletcher, J. D.**, Cost-Effectiveness of Interactive Courseware, Virginia: Institute for Defense Analyses, 1992.

16 - **Foster, W.**, "Restructuring Schools", In Marvin, C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Education Research, New York: Macmillan Publishing Company, (6th ed.), 1992.

17 - **Illinois State Board Of Education**," Illinois Adult Education &Literacy: Annual Report 1995", ED.402428, 1995.

18 - **Longwe, Sara; Mate, Rekopantswe;** Dworzak, Juliette; Wafula, Elizabeth, "A Gender Analysis Of Adult Learning", ED.436625, 1999.

19 - **Murphy, Dennis T.**, "Cost Saving Techniques: What Works For Long Island School Districts", New York; U.S. Department Of Education: Office of Education Research &Improvement, 1991.

20 - **Nagel, Statu S.,** Contemporary Public Policy Analysis, Alabma: University of Alabma Press, 1984.

21 - **National Commission on Excellence in Education,** A Nation at Risk, Washington D.C.US Department of Education, 1983.

22 - **Ohio State Dep. Of Education,** "Ohio's Future at Work: Beyond 2000, A strategic Plan For Vocational &Adult Education ", ED.406 579, 1997.

23 - **Psacharopoulos, G. (Editor),** Research &Studies, Oxford: Pergamon Press, 1987.

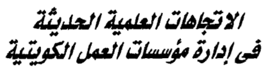
24 - **Rigin, K.,** The Floor Restructuring Education, Horizon: New Horizon for Learning, 1996.

25 - **Schafer, Mark J.,** "International Non government organizations &Third World Education in 1990, Across National Study", Sociology of Education Journal, (American Sociological Association), Vol.62, No.2, April 1999.

26 - **Sedlak, W. & et. al.,** Selling Students Short Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School, New York: Teacher College Press, 1991.

27 - **Thomas, R. M.,** "Educational Reform Implementation", in Husen, Torsten & et. al. (Editors), The International Encyclopedia of Education, London: Pergamon, Vol.4, (2nd Ed.), 1995.

28 - **UNESCO,** "learning & Social Participation by Senior Citizens in Japan: Analysis Of Major Issues From an International erspective", IEP.,1999



# الاتجاهات العلمية الحديثة
# فى إدارة مؤسسات العمل الكويتية


أ . ساهرة غسان الملاك [*]

د . أحمد صالح الأثرى [**]


## ١ – المقدمة :

إن حقـــل ومجال المنظمات التعليمية قد تنامى في التسعينيات بشكل كبير وسريع، ويرجع الســبب في ذلك إلى ثلاثة عوامل أساسية وهي: التطور التكنولوجي ونظام العولمة وارتفاع حدة المنافســة. إن الســـرعة الفائقــة فـــي التطور التكنولوجي أصبحت تمثل جانب ضغط كبير على المؤسســـات لاختصـــار الوقـــت المستغرق من لحظة إيجاد الفكرة وتصنيعها أو وضعها كخدمة للعمـــلاء فـــي السوق، كما أن التطورات الحديثة في نظام الاتصالات كالإنترنت أوجدت ضغطا على العاملين والمؤسسات لاكتشاف وتطوير العديد من الأفكار بصورة سريعة وغير متوقعة من الغـــير، بمعـــنى آخـــر يجب عليهم أن يتعلموا بصورة سريعة طرقاً جديدة لأداء العمل أو إيجاد المخـــترعات أو الخدمات. أما نظام العولمة فقد أضاف عنصر ضغط آخر على المؤسسات حيث وجـــب على المؤسسات أن تزيد وبصورة مستمرة من معدلاتها العملية والعلمية حتى تتواكب مع الاخـــتراعات التكنولوجية الحديثة والأعمال في اى مكان في العالم . من هذا المنطلق ومن خلال بـــيان العوامل السابقة يتبين ان أهم عنصر من عناصر المنافسة المستقبلية سيكون قدرة المؤسسة على التعلم بصورة أسرع من منافسيها.

لقـــد وضح Zairi (1995) إن المنظمة التعليميـــة عبـــارة عن عمليـــات مستمرة ليس الهـــدف مـــنها هو التغيير لمجرد التغيير ولكن للحصول على معارف ومعلومات وخبرات جديدة والتـــي يكـــون لهـــا القدرة على زيـــادة أداء المنظمات بصورة شاملة. كما أضاف بان المنظمة التعليمـــية تأخذ وقتها الكافي للتعلم وتقتنص الفرص للتطوير ، ومن ثم تكون أذكى من غيرها من المنظمات .

---


(*) عميد معهد السكرتارية والمعلومات بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت .

(**) عضو هيئة تدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية الدراسات التجارية ، الكويت .

من جانب آخر فقد عرف Ronnie Lessem (1990) المنظمة التعليمية بأنها المنظمة التي تسهل مشاركة العاملين (أفقيا) والاختراع والإبداع في العمل (عموديا) والتطوير بين العاملين والمنظمة نفسها سواء تجاريا أو تكنولوجيا أو اجتماعيا، لذا فان تأثيرها لا يتوقف عند نتائج العمل بل يتعداها ليؤثر على شكل الهيكل التنظيمي للمنظمة.

يتضح من خلال هذه التعريفات أن المنظمة التعليمية يجب أن يكون فيها :

- استمرارية في التعليم وتطوير الإمكانيات الخاصة بالعاملين في ومع المنظمة.
- التطوير الذاتي للمنظمة بشكل شامل، وتداخل تعليم الفرد مع تعليم المنظمة ككل Pedler, (1995).
- مشاركة العاملين.

إن المنظمة التعليمية تركز على الهيكل التنظيمي ومصادر السلطة والمسؤولية فيه والسياسات والإستراتيجيات والعمليات، بحيث تتكامل كلها مع بعضها البعض لتشكل دورة تعليمية مضاعفة (double loop of learning) بحيث تسمح بانسيابية المعلومات والمعارف والخبرات في كل مستويات المنظمة مع التركيز على الوسط ( الإدارة التنفيذية ) أكثر من الإدارة العليا (Garrt, 1987).

من جانب آخر فقد أفاد كل من Barham, Fraser and Heath (1988) أن المنظمة التعليمية هي التي يكون فيها لمسئولي التدريب والتطوير الدور الرئيسي ، وهي التي تكون فيها عملية التعلم مستمرة لا أن تكون مركزة في عمليات محددة تعتمد على التطوير الشخصي للعامل، ويكون فيها العمل اليومي هو المصدر الطبيعي للتعلم، كما ركز الكتابان على أن التعليم للتعليم سيكون هو المفتاح الرئيسي للتعليم التطبيقي.

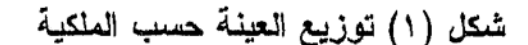
من هذا المنطلق يتضح أن أسلوب المنظمة التعليمية هو أسلوب متفتح وديناميكي يهتم بالتطور المستمر للمعرفة والخبرة والمهارة والتفاهم، حيث من الممكن تطوير أداء المنظمة عندما يتم اقتناص الفرص الخاصة بالحصول على المعارف والخبرات وتطبيقها بطريقة عقلانية ومنطقية، حيث أن من الملاحظ أن فاعلية المنظمة تعتمد على القرارات المتشابكة والمعقدة والتي يتخذها العاملون أكثر من اعتمادها على التصرفات الفردية (Senge, 1990 ). كما انه توجد طريقة أخرى للنظر إلى فاعلية المنظمة من واقع قدرتها على البقاء في ساحة المنافسة، وهى توضيح العلاقة بين القدرة والتعلم من جهة وبين القدرة والأداء من جهة أخرى.

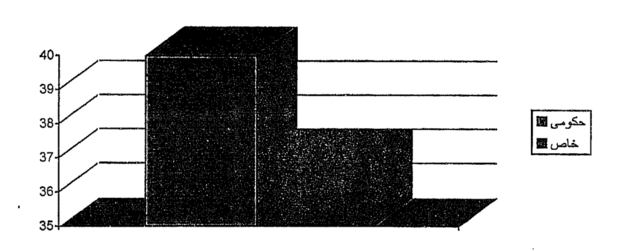
من جانب آخر فقد وضح Mumford, (1995) بان المنافسة ليست عملية تطوير الأداء التقنـي فقـط بـل هي عملية تطوير وتحديث الجانب التقني والاجتماعي والنظام التعليمي داخل المـنظمة، بحيـث تركز على المعنى والتفاهم وتقييم المساهمة في تطوير أعمال المنظمة وأدائها بطريقة تفوق التطور التكنولوجي.

## ٢ – أهداف ومنهجية الدراسة :

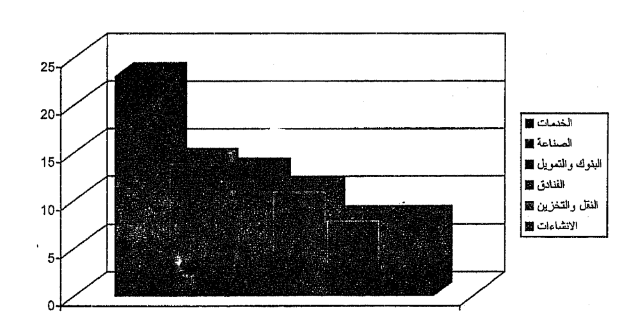
أن الهـدف مـن وراء إجـراء هذه الدراسة هو معرفة مدى إمكانية أن تكون المؤسسات الكويتية مؤسسات تعليمية تسعى إلى تعليم موظفيها من الجنسين وتطورهم بصورة مستمرة حتى يمكنها من الاستمرار في ظل الأنظمة العالمية والمتغيرات الجديدة، كما تبحث في دراسة الوضع الحالي وكيفية تطويره ليتماشى مع التطلعات والأهداف الخاصة بالنمو.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذها كأفضـل تطبـيق ( Best practice) للمـنظمات التعليمية (Smith, Snell and Gherardi, 1999) (Kapp, 1999) (Lessem, 1990) (Garrt, 1987) (Barham, Fraser and Heath, 1988). (Zairi, 1995) (Pedler, Boydell and Burgoyne, 1991) (Mumford, 1995) (Pedler, 1995) (Senge, 1990) and Martensen (1999). حيـث تـم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة ومن ثم تم تحديد عينة البحث لتكون 108 مؤسسـة حكومـية وخاصـة عاملـة في الكويت وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريب والـتطوير الإداري والبشرى وتـم توزيع الاستبيانة عليهـم ، ومن ثم تم استرجاع 96 استبانة وتـم تحلـيل ٧٧ اسـتبانة فقـط لمطابقتها للشروط العلمية (٤٠ مؤسسة حكومية و ٣٧ مؤسسة خاصـة) كما يوضحه الشكل (١ و ٢) ، وكانت نسبة الاستجابة للاستبانة ٨٨,٨% . كان معيار اختـيار مجـتمع العيـنة هـو حجـم المؤسسة ووضعها المادي وأعتمد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في دولة الكويت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي اختيرت من المراجع المختصة بالمجال نفسـه . وقد بينت الدراسة أن غالبية أفـراد العينة يعتقدون أن منظماتهم تعليميـة ، ويقومون بتسهيل عملية تعلم موظفيهم وتشجيعهم على ذلك من خـلال المـنح الدراسـية والتدريب داخـل وخارج المنظمة. كما أن غالبيـة منظمات القطاع الخاص وأقلية من القطاع العـام يقومون بعملية قياس اثر التعلـم على منظماتهم من ناحية الأداء والمشـاركة فـي المعلومـات وتغيـير سـلوك العاملين إضافة إلى أثره على التطوير والتجديد والاختراع .


شكل (١) توزيع العينة حسب الملكية




شكل (٢) توزيع العينة حسب القطاع




## ٣ - فحوى الدراسة :

تم تزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية وتم الطلب من المشاركين في الاستبانة توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذى الخمس خيارات.

## ٣ – ١ : المنظمة والتعليم :

قبل البدء في هذا الجزء يجب أن يتم توضيح نقطة معينة وهى أن مصطلح المنظمة التعليمية يعتبر من المصطلحات الجديدة على المجتمع الإداري الكويتي، حيث أن غالبية المدراء لم يستطيعوا التفرقة بين هذا المصطلح وبين المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس، وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه المصطلح بالمعنى فيما بينهم بالنسبة للترجمة العربية، ومن هنا يجب أن نوضح بان الباحثين بذلا جهدا فى التوضيح والتفرقة بين المعنيين لأفراد العينة.

تم الطلب من أفراد العينة لتوضيح مدى موافقتهم أو عدم موافقتهم على بعض العبارات، وكانت الإجابة كما تظهر في الجدول (١). حيث أفاد ٩٢٪ من القطاع الحكومي مقابل ٨٩٪ من القطاع الخاص بأن منظماتهم منظمات تعليمية، في حين اتفقت كامل عينة القطاع الحكومي مقابل ٩٥٪ من القطاع الخاص على أن منظماتهم تسهل عملية تعلم الموظفين لديهم، كما أن ٩٥٪ من القطاع الحكومي و ٦٧٪ من القطاع الخاص يعتقدون أن عملية تطوير العاملين من مهام المنظمة نفسها وليس الفرد، إضافة إلى أن ٩٥٪ من القطاع الحكومي و ٩٢٪ من الخاص يعتقدون أن منظماتهم تعطى العديد من الفرص للعاملين للتعلم والرقى بمعارفهم وتعلم أمور وطرق عمل جديدة، في حين أن ٨٧٪ من القطاع الحكومي و ٩٢٪ من القطاع الخاص يشجعون موظفيهم على التعلم وزيادة معارفهم.

جدول (١) ٣ – ١ المنظمة والتعليم

| العبـــــــــارة | القطاع | أوافق بشدة | أوافق | غير متأكد | لا أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنظمة التي اعمل بها هي منظمة تعليمية | حكومي | ٢٢٪ | ٧٠٪ | 0٪ | ٨٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | ٢٩٪ | ٦٠٪ | ٨٪ | ٣٪ | ١٠٠٪ |
| تسهل المنظمة عملية تعلم الموظفين | حكومي | ٢٣٪ | ٧٧٪ | 0٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | ٤٤٪ | ٥١٪ | ٥٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| يعتقد العاملون أن تعلمهم وتطورهم هي مسؤولية المنظمة | حكومي | ٢٥٪ | ٧٠٪ | 0٪ | ٥٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | ٢٤٪ | ٤٣٪ | ١٤٪ | ١٩٪ | ١٠٠٪ |
| العمل بالمنظمة يعطى الفرصة للعاملين بالتطور والنمو وتعلم أمور جديدة | حكومي | ٢٨٪ | ٦٧٪ | 0٪ | ٥٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | ٣٢٪ | ٦٠٪ | ٥٪ | ٣٪ | ١٠٠٪ |
| تشجع المنظمة العاملين على التعلم والنمو والتطور | حكومي | ١٥٪ | ٧٢٪ | ٥٪ | ٨٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | ٣٥٪ | ٥٧٪ | ٥٪ | ٣٪ | ١٠٠٪ |

مـــن خــــلال التعريفات السابقة للمنظمة التعليمية يتضح أن الغالبية من المنظمات الكويتية ســــواء الحكومــــية أو الخاصة تقوم ببعض النشاطات التي تقوم بها المنظمات التعليمية، حيث كما يتضح فهذه المنظمات تقوم بعملية تسهيل عملية تعلم موظفيها وتشجعهم على ذلك، كما أن الغالبية ترى أن العمل بالمنظمات الكويتية له دور في تعلمهم لأمور جديدة إضافة إلى تطورهم الشخصي والذي يعتقد انه من مسؤولية المنظمة.

## ٣ – ٢ : الوسائل المستخدمة في تعليم العاملين:

جدول (٢) الوسائل المستخدمة في تعليم العاملين

| الوسائل المستخدمة في تعليم العاملين | القطاع | لا أعلم | عالي جدا | بصورة عالية | بصورة معقولة | بصورة قليلة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| منح دراسية | حكومي | ٪0 | ٪٤٠ | ٪٥٧ | ٪٣ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٩ | ٪٥ | ٪٢٧ | ٪٥٩ | ٪١٠٠ |
| تدريب من خلال العمل | حكومي | ٪0 | ٪٤٧ | ٪٤٨ | ٪٥ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪٣ | ٪٥٧ | ٪٣٥ | ٪٥ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| تدريب خارج المنظمة | حكومي | ٪0 | ٪٢٢ | ٪٤٠ | ٪٣٠ | ٪٨ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪٣ | ٪٢٩ | ٪٤٦ | ٪١١ | ٪١١ | ٪١٠٠ |
| استخدام تكنولوجيات التعليم (الكمبيوتر– الانترنت) | حكومي | ٪0 | ٪٣ | ٪١٧ | ٪٥٧ | ٪٢٣ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٢ | ٪١٣ | ٪٥٠ | ٪٣٥ | ٪١٠٠ |
| تبادل المعلومات والمعارف بين العاملين | حكومي | ٪0 | ٪٢ | ٪١٥ | ٪٥٨ | ٪٢٥ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٩ | ٪٣٧ | ٪٢٧ | ٪٢٧ | ٪١٠٠ |
| العمل الجماعي | حكومي | ٪0 | ٪٣ | ٪١٥ | ٪٥٧ | ٪٢٥ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٨ | ٪٣٩ | ٪٢٧ | ٪٢٦ | ٪١٠٠ |

مـــن جانـــب آخـــر تم الطلب من أفراد العينة لتوضيح الطرق والوسائل التي يستخدمونها لتسهيل عملية تعلم موظفيهم، حيث بينت الإجابة كما تظهر في الجدول (٢) أن ٩٧٪ من القطاع الحكومي مقابل ١٤٪ من القطاع الخاص يستخدمون المنح الدراسية في حين أن ٩٥٪ من القطاع الحكومـــي و ٩٢٪ مـــن الخـــاص يستخدمون التدريب من خلال العمل، بينما ٦٢٪ من القطاع الحكومـــي و ٧٥٪ من الخاص يستخدمون التدريب خارج المنظمة كوسيلة لزيادة تعلم موظفيهم. هـــذا وقـــد بينـــت الإجابـــة أيضاً أن استخدام تكنولوجيات التعليم (الكمبيوتر– الإنترنت) وتبادل المعلومات والمعارف بين العاملين والعمل الجماعي من أقل الوسائل المستخدمة في التعليم بالنسبة للقطاع الحكومي، أما اقل الوسائل المستخدمة في القطاع الخاص فظهر أن ١٥٪ فقط من القطاع الخاص يستخدمون تكنولوجيات التعليم كوسائل تعليمية.

مــن جانب آخر لا يظهر أي اختلاف كبير بين القطاعين بالنسبة للوسائل المستخدمة في تعليم الموظفين، حيث انهم يعتمدون وبشكل كبير على نفس الوسائل، إلا أن القطاع الخاص يتفوق نوعــا مــا على القطاع الحكومي من ناحية استخدامه لأسلوب وتبادل المعلومات والمعارف بين العاملين والعمل الجماعي.

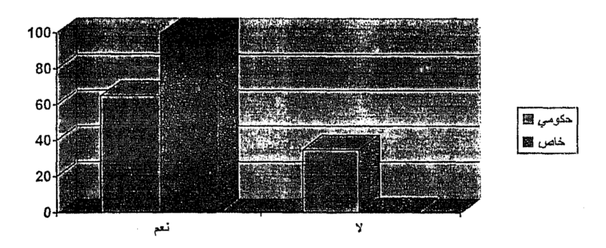
ممــا ســبق يتضح أن المنظمات الكويتية تعتمد وبشكل كبير على التدريب سواء داخل أو خــارج المنظمة كوسيلة تعليمية لموظفيها، بينما تستخدم تكنولوجيات التعليم بنسبة تقل عن 21٪، من جانب آخر يتضح أن المنظمات الحكومية أكثر تقدما من المنظمات الخاصة بالنسبة لاستخدام المــنح الدراسية كوسيلة للتعلم سواء كانت داخل أو خارج الكويت ولفترة تتراوح ما بين سنة إلى أربــع ســنوات. من جانب آخر يتضح أيضا أن المد راء في المنظمات الكويتية لا يفرقون بين التعلــيم والتدريــب، ويعتقدون أن تدريب العاملين هو نوع من أنواع التعليم، في حين أن التعليم اشمل وأكبر من التدريب، حيث أن التعليم يشمل كل مستويات المنظمة ويمكن أن يكون رسمي أو غــير رسـي، وهو يركز على الوضعين الحالي والمستقبلي إلا أن التدريب أكثر تركيزا ويمكن الــتحكم بــه. كمــا أن التدريــب مــتعلق بالمهارة في حين أن التعليم متعلق بتغيير الاتجاهات والسلوكيات والمعتقدات.

لقــد تــم تعــريف التعليم بواسطة Manpower Services Commission, (1981) "Glossary of Training Terms" بأنــه النشــاطات التــي تهــدف إلــى تطوير المعارف، المهــارات، الأخلاق، القيم و التفاهم لكل نواحي الحيــاة وليس فقط لناحية أو حقل عملي واحد . كمــا بيــن Hamblin (1974) أيضا أن التدريب متعلق بالعمل وتطوير مهارات العمل لوظيفة محــددة، فــي حين أن التعليم يتعدى ذلك للمعرفــة العامة وتفهم البيئة المحيطة ومن ثم التطور بشكل شامل .

### ٣ – ٣ : تطبيق الأفكار الجديدة في العمل :

كما تم توضيحه سابقا فان المنظمة التعليمية هي التي تعمل بصورة مستمرة لتطوير ونقل نفســها مــن واقعهــا إلى واقع أفضل حتى تستطيع المنافسة والاستمرار في ظل العالم المتغير والمــتجدد، ومــن أهم الطرق لتطوير ونقل المنظمة إلى واقع أفضل هو تشجيع العاملين لتطبيق الأفكــار الجديدة في العمل حيث يتغير دور الإدارة إلى إدارة تبسيط وتسهيل لتطبيق هذه الأفكار ومن ثم العمل على إدارة التغيير.


شكل (٣) تطبيق الأفكار الجديدة في العمل

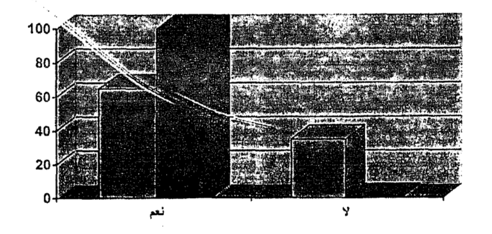



مـــن هـــذا المـــنطلق تم سؤال أفراد العينة عن مدي تطبيق العاملين لأفكارهم الجديدة في العمل، وكانت الإجابة كما تظهر في شكل (٣) بان كل أفراد العينة في القطاع الخاص يرون أن مـــنظماتهم تســـاعد الموظفين على تطبيق أفكارهم الجديدة في العمل في حين أن فقط 65٪ من المنظمات في القطاع الحكومي يشجعون موظفيهم على ذلك.

**٣ – ٤ : أثر تطبيق الأفكار الجديدة على أداء المنظمة :**

كمـــا يوضح الشكل (٤) فان إجمالي عينة القطاع الخاص ترى أن لتطبيق الأفكار الجديده في العمل اثر على أداء منظماتهم في حين أن 65٪ من المنظمات الحكومية ترى ذلك.

شكل (٤) اثر تطبيق الأفكار الجديدة على أداء المنظمة



### ٣ – ٥ : نواحي التأثير على الأداء من جراء تطبيق الأفكار الجديدة :

أن التعلــيم يعتبر عنصراً حساساً لنجاح المنظمة، وهذا ما بينه Pearn et al (1995) في دراســته التــي أجــراها على 50 مدير إنتاج في شركة موترولا، حيث بينت الدراسة أن التعليم وتطبــيق الأفكــار الجديدة المكتسبة من العملية التعليمية ساهم وبشكل كبير جدا في تطوير أداء المــنظمة من ناحية الإبداع والاختراع والتغلب على التحديات ومن ثم زيادة الإنتاجية والفاعلية، بمعنى آخر ساعد على الاستمرار في التطوير Zairi (1995).

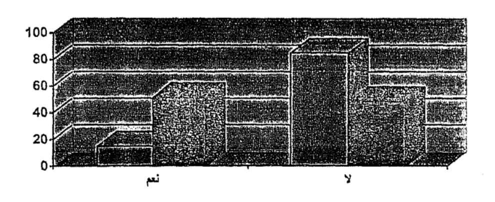
جدول (٣) نواحي التأثير على الأداء من جراء تطبيق الأفكار الجديدة

| الأثـــــــــر | القطاع | لا أعلم | بصورة عالية جدا | بصورة عالية | بصورة معقولة | بصورة قليلة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| زيادة الإنتاجية | حكومي | ٪0 | ٪٣ | ٪٥٨ | ٪١٢ | 0٪ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٥١ | ٪٣٥ | ٪١٤ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| جودة اداء عالية | حكومي | ٪0 | ٪١٢ | ٪٧٣ | ٪١٥ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪0 | ٪٤٩ | ٪٤٣ | ٪٨ | ٪0 | ١٠٠ |
| زيادة معارف العاملين | حكومي | ٪0 | ٪٦٥ | ٪١٥ | ٪١٢ | ٪٨ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪٣ | ٪٣٧ | ٪٤[illegible] | ٪١٤ | ٪0 | ٪١٠٠ |
| الرضا الوظيفي | حكومي | ٪0 | ٪٨ | ٪٦٥ | ٪١٩ | ٪٨ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪١٦ | ٪١٦ | ٪٢٤ | ٪٤١ | ٪٣ | ٪١٠٠ |
| رضا العملاء | حكومي | ٪٣٨ | ٪٨ | ٪٤ | ٪١٥ | ٪٣٥ | ٪١٠٠ |
| | خاص | ٪١٦ | ٪١٤ | ٪٢٤ | ٪٤٣ | ٪٣ | ٪١٠٠ |

تــم ســؤال أفراد العينة ما إذا كانوا قد استفادوا من تطبيق موظفيهم لأفكارهم الجديدة في العمــل، وكانت الإجابة كما تظهر في الجدول (٣) حيث بين ٨٤٪ من القطاع الحكومي مقابــل ٨٧٪ مــن الخــاص بان تطبيق الأفكار الجديدة ساهم في زيادة معدلات الإنتاجية وارتفاع جودة الأداء وزيادة معارف العاملين وأخيرا زيادة معدلات الرضا الوظيفي بصورة عالية جداء في حين أن ١٢٪ من المنظمات الحكومية ترى انه أثر على رضا المستهلكين والمراجعين، من جانب آخر فقــد بيــن ٤٠٪ من القطاع الخاص أن تطبيق الأفكار الجديدة أثر على معدلات الرضا الوظيفي ورضا العملاء بنسبة ٣٨٪.

## ٣ – ٦ : قياس تعلم العاملين :

شكل (٥) قياس تعلم العاملين




لقـد بيـن كل من Campbell and Cairns (1994) أن المنظمة التعليمية يجب أن تكـون ذات معـنى ويمكن أدارتها وقياسها، حيث يجب اخذ القياسات والاختبارات لقياس وتقييم البيـئة الحالية current culture واتجاهات التعلم ومعوقاته في المنظمة ، وذلك من أجل تحديد نوع العمل المطلوب القيام به لإدارة التحول لإيجاد بيئة تعليمية، وبمجرد إنشاء المنظمة التعليمية الجيدة يمكن لها أن تتطور وتصل أو تحقق الثبات في المركز التنافسي. كما بين Zairi (1995) أن دورة التعلـيم هـي دورة حياة كاملة من المهد إلى اللحد وهي مشابهة إلى حد كبير لنظرية Kaizen الخاصة ب ( خطط – أعمل – أفحص - تصرف ) حيث أن العملية بمجملها مشتملة الـتعلم وعـدم الـتعلم وإعادة التعلم وإعادة التعلم الفعال يجب أن تكون واقعة تحت عملية تقييم مستمرة.

مـن هذا المنطلق ومن خلال الشكل (٥) يتضح أن المنظمات الكويتية تفتقر إلى جانب قـياس التعلم حيث أن ١٥٪ من المنظمات الحكومية مقابل ٥١,٤٪ من المنظمات الخاصة تقيس مدى تعلم العاملين والمنظمة ككل.

## ٣ – ٧ : طرق قياس تعلم العاملين :

اوضـح الشـكل (٥) أن ١٥٪ مـن المنظمات الحكومية مقابل ٥١,٤٪ من المنظمات الخاصـة تقـوم بقـياس التعلم لموظفيها. ومن خلال الجدول (٤) يتضح أن أكثر اجمالي العينة السـابقة مـن المنظمات الحكومية تقوم بقياس التعلم لموظفيها مقابل أكثر من ٩٠٪ من منظمات القطـاع الخـاص تقيس مساهمة أثر تعلم موظفيها على أداء المنظمة ومدى التبادل في المعارف

والخـــبرات، بينما ٨٠٪ من المنظمات الحكومية و ٥٣٪ من المنظمات الخاصة يقومون بقياس أثـــر التعلم على إبداعهم في العمل. ومن جانب آخر فقط ٨٠٪ من المنظمات الحكومية و ٢٠٪ فقط من المنظمات الخاصة يقيسون أثر التعلم على تغيير السلوك والتصرفات العملية للعاملين.

جدول (٤) طرق قياس تعلم العاملين

| طرق قياس التعلم | القطاع | أوافق | غير متأكد | لا أوافق | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| مســاهمة تعلــم العاملين على أداء المنظمة | حكومي | ١٠٠٪ | 0٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | 90٪ | 5٪ | 5٪ | ١٠٠٪ |
| تغيـــير ســـلوكيات العمـــل للموظفين | حكومي | 80٪ | 20٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | 20٪ | 58٪ | 32٪ | ١٠٠٪ |
| تبادل المعارف والخبرات | حكومي | 100٪ | 0٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | 95٪ | 0٪ | 5٪ | ١٠٠٪ |
| الإبداع والاختراع | حكومي | 80٪ | 20٪ | 0٪ | ١٠٠٪ |
| | خاص | 53٪ | 42٪ | 5٪ | ١٠٠٪ |

## ٤ – الخلاصة والتوصيات :

لقـــد بينت الدراسة أن غالبية أفراد العينة يعتقدون أن منظماتهم تعليمية، ويقومون بتسهيل عملـــية تعلـــم موظفـــيهم وتشجيعهم على ذلك من خلال المنح الدراسية والتدريب داخل وخارج المنظمة. كما أن غالبية منظمات القطاع الخاص وأقلية من القطاع العام يقومون بعملية قياس اثر التعلم على منظماتهم من ناحية الأداء والمشاركة في المعلومات وتغيير سلوك العاملين إضافة إلى أثره على التطوير والتجديد والاختراع.

وللتلخـــيص، فان المنظمات الكويتية تتمتع ببعض جوانب المنظمات التعليمية منها تسهيل عملـــية تعلم الموظفين وقياس مدى التعلم، ولكن يظهر أن على المنظمات الكويتية أن تعمل بجد لـــتكون مـــنظمات تعليمية، فهم بحاجة إلى الاستناد لـــ benchmark لقياس أعمالهم ونشاطاتهم التعليمـــية، ويجـــب أن يقيموا أنفسهم باستخدام مقياس الاستثمار البشري Investor In People البريطانـــي. ومـــن خـــلال تحليل الدراسات في نفس المجال فان على المنظمات الكويتية لتكون مـــنظمات تعليمية يجب عليها البدء في أخذ خطوات والتزامات من أعلى السلطات في المنظمات والنظر في أسلوب القيادة والإدارة المتبع إضافة إلى الرؤية الخاصة بهم وأهدافهم وإستراتيجياتهم وأسلوب التعليم المتبع لديهم.

## 5. References :


Barham, K., Fraser, J. and Heath L. (1988) "Management for the Future. The Final Report to the Foundation for Management Education". March. Ashridge, FME.

Campbell, T. and Cairns, H. (1994) "Developing and Measuring the Learning Organisation". Industrial and Commercial Training, Vol.26, No. 7, pp.10-15.

Garrt, B. (1987) "The Learning Organisation". Fontana, London.

Hamblin, A. C. (1974) "The Evaluation and Control of Training". Maidenhead, McGraw-Hill Book Company, London.

Kapp, M. (1999) "Transforming your Manufacturing Organization into a Learning Organisation". Hospital Material Management Quarterly, Vol. 20, No. 4, pp. 46-54.

Lessem, R. (1990) "Development Management- Principles of Holistic Business". Blackwell, Oxford.



Lessem, R. (1990) "Development Management- Principles of Holistic Business". Blackwell, Oxford.



Manpower Services Commission, (1981) "Glossary of Training Terms" HMSO, London.

Martensen, A. (1999) "Integrating Business Excellence and Innovation Management". Total Quality Management, Vol. 10, No. 4/5, pp.627-635.

Mumford, A. (1995) "The Learning Organization Review". Industrial and Commercial Training, Vol.27, No. 1, pp. 9-16.

Pedler, M. (1995) "A Guide to the Learning Organization". Industrial and Commercial Training, Vol. 27, No. 4, pp.21-25.

Pedler, M., Boydell, T., and Burgoyne, J. (1991) "The Learning Company". MacGraw Hill Book Company, London.

Senge, M. (1990) "The Fifth Discipline". Century Business, London.

Smith, M., Snell, R., and Gherardi S. (1998) "Organizational Learning: Diverging Communities of Practice?". Management Learning Vo.29, No.3, September pp.259-272.

Zairi, M. (1995) "The Learning Organization: A Knowledge-Based Approach to Modern Competitiveness". European Centre for TQM, University of Bradford.

# النوع الاجتماعي
# في الكتب المدرسية الفلسطينية



د. تفيـــدة جربـــاوي [*]
د. ناصـــر السعافين [**]

❖ مقدمة :

منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العاشر من كانون الأول عام ١٩٤٨[1] والمحاولات مستمرة لتفعيل ما ورد فيه. ومن أبرز الحقوق المدنية والسياسية التي نص عليها هذا الإعلان :

**" المساواة وعدم التمييز في التمتع بالحقوق والحريـات الأساسيـة علـى أســاس العنصر، أو اللون، أو الجنـس، أو اللغـة، أو الديـن، أو الرأي ، أو الأصـل الوطنـي، أو الثـروة، أو المولـد، أو أي وضـع آخر" (المادة الثانية: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان).**

ومن ضمن محاولات تفعيله، وافقت الدول الموقعة على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، والصادرة بتاريخ ١٩٧٩على انتهاج كافة الوسائل المناسبة للقضاء على هذه الظاهرة (اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز،١٩٧٩). أما على المستوى الفلسطيني ففي عام ١٩٨٨ سارعت فلسطين من خلال وثيقـة استقلالها إلى تأكيد التزامها بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (وثيقة إعلان استقلال،١٩٨٨) .

وبعد تسلمها للسلطة في عام ١٩٩٤، قامت بوضع السياسات والاستراتيجيات والخطط التي تضمن تفعيل التزامها المذكور.

يعتبر التمييز ضد المرأة إحدى القيم التي تم توارثها في المجتمع الفلسطيني (كغيره من المجتمعات) عبر الأجيال. وهو ثمره لثقافة مكتسبة ناتجة عن تضافر عده عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية، تعتمد بالأساس على التنشئة الاجتماعية المرتبطة ارتباطاً ديناميا بالعملية

---

(*) عميدة كلية العلوم التربوية / إناث ، وكالة الغوث الدولية ، رام الله ، فلسطين.

(**) مدرس علم النفس في كلية العلوم التربوية / إناث ، وكالة الغوث الدولية ، رام الله ، فلسطين .

التعليمية سواء النظامية منها أو غير النظامية. بمعنى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية ممثلة بالأسرة والمدرسة والعمل ووسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية في المجتمع الفلسطيني ما زالت تلعب دوراً أساسياً في تعزيز هذا المحتوى.

وفي إطار هذه الدراسة، فان ما يعنينا ضمن العملية التعليمية هو جزئية المنهاج المدرسي، باعتباره أحد الوسائل التثقيفية المبرمجة التي يتعرض لها الطلبة على مدى إثنى عشر عاماً. ناهيك عن طبيعة هذه المدة الزمنية الطويلة والمتميزة بأهميتها من حيث القدرة على التعلم السريع، واتصال وتواصل مراحلها وانسجامها مع مراحل النمو الإدراكي والنفسي للطلبة.

من هذا المنطلق، فان المناهج تلعب دوراً بارزاً في بناء شخصية الفرد كمواطن ينزع للمشاركة في إحداث التغيير المطلوب في المجتمع.

ولأهمية الدور المناط بالمناهج في إحداث التغيرات المنشودة على صعيد الدولة، فان عملية إعدادها وإقرارها يحتاج في العادة، إلى تكاتف جهود الخبراء لتحديد أسسها الفلسفية والفكرية والوطنية والاجتماعية المستشفه من الحاجات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وفي حاله فلسطين، فان القيمة المضاعفة لدور المناهج تتمثل بكونها توثق فرصة تاريخية للشعب الفلسطيني في تقرير مصيره التربوي، الذي من شأنه أن يحدد توجهات الدولة المستقبلية ويستشف ملامحها. وفي سياق هذا البحث فان استمرار معاناة الشعب الفلسطيني من نير الاحتلال تجعله ، بالتأكيد ، يطمح للاستقلال والتحرر من جميع أشكال التمييز. وعليه يُنتظر من المناهج الفلسطينية أن تؤدي رسالتها في تغيير المجتمع بما يضمن المساواة والعدالة الاجتماعية، ويحقق له التنمية والرفاه الاقتصادي المبني على الاستثمار بكافه طاقاته البشرية (نساءً ورجالاً)، عن طريق إعدادهـــم فكرياً وعلمياً وقيمياً ليساهموا، بفاعلية، في إحداث النقلة النوعية ذات العلاقة.

من هنا، فإن السلطة الوطنية الفلسطينية، أولت المناهج اهتماماً خاصاً. فقامت بإنشاء مركز تطوير المناهج فور تسلمها لمهامها في عام ١٩٩٤. وبدوره قام المركز بوضع خطته الشاملة عام ١٩٩٦. كانت الخطة ثمرة جهود مضنية بذلها الخبراء الفلسطينيين بناء على التوجهات المذكورة أعلاه وبمشاركة شعبية عريضة لضمان تمثيل الطموحات والتماهي مع الحاجات. تبنت الخطة وثيقة استقلال فلسطين إلا أنها لم تنص نصاً صريحاً على تبني مبدأ إدماج النوع الاجتماعي ضمن أسسها الاجتماعية. ومع ذلك فقد قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المؤسسات الأهلية وخاصة النسوية بتشكيل لجنة خاصة لتطوير المناهج بما يضمن " ***تغيير***

***صورة المرأة النمطية التي عززتها المناهج السابقة وعلى تطوير مناهج تعكس صور ايجابية للمرأة*** (سنيورة، ١٩٩٨) . وقد تشكلت هذه اللجنة بعد صدور عددٍ من الأبحاث التربوية والاجتماعية ذات العلاقة في تونس ولبنان وفلسطين، نادت بضرورة الحد من قولبة أدوار النساء والرجال في المناهج والكتب المدرسية. وعليه أولى قسم المناهج في وزارة التربية والتعليم بعض الاهتمام بموضوع النوع الاجتماعي ولكن ليس بالقدر الذي يطمح له المجتمع الفلسطيني مما أدى إلى تعرض قسم المناهج إلى الكثير من النقد الصادر عن الباحثين التربويين والحركات النسوية ومراكز البحث والمنظمات الأهلية والمؤسسات الثقافية والإعلامية، خاصة بعد أن نبهت تلك الجهات مركز تطوير المناهج لضرورة إدماج النوع الاجتماعي في المنهاج، وذلك انطلاقاً من حاجة المجتمع الفلسطيني الملحة لإحداث التغيير الاجتماعي الذي يحقق العدالة والمساواة (جرباوي، ١٩٩٤) .

على سبيل المثال قدمّت كمال عن إدارة تخطيط وتطوير مشاركة المرأة، ورقة بعنوان *"تضمين النوع الاجتماعي في المناهج التربوية "* [1] ، للفريق الوطني لإعداد المناهج دعت فيها إلى الابتعاد عن النمطية في الأدوار المعطاة للرجل والمرأة. وأشارت إلى ضرورة إلقاء الضوء على القيادات النسائية البارزة في المجالات العلمية والسياسية والاجتماعية ، إلى جانب القيادات البارزة من الرجال في المناهج. ونوهت إلى ضرورة تضمين المنهاج لمعلومات حول ظاهرة الزواج المبكر وأهمية المشاركة الفاعلة للنساء في التنمية. وقد اعتمدت كمال في ورقتها على الأسس والمبادئ الفكرية والوطنية التي وردت في خطة المنهاج الفلسطيني عام ١٩٩٨ وتحديداً ما ورد تحت الأساس الاجتماعي ***" العدل . والمساواة، وتوفير فرص متكافئة لجميع الفلسطينيين دون تمييز ..."***. أما صبري فقد شددت – في ورقتها بعنوان " نظرة متوازنة للجنس في التعليم : أمثلة لتجارب بعض الدول " والموجهة لمركز تطوير المناهج – على ضرورة الاحتذاء بالولايات المتحدة وبريطانيا في تصميم المناهج والمواد التعليمية والكتب المقررة بهدف :

* **عمل مواد تعليمية وكتب مدرسية متوازنة من حيث ذكر الجنسين والإشارة إلى وظائفهم وأعمالهم بطريقة متوازنة .**

* **العمل على صياغة المواد التعليمية مع التحدث بضمير المذكر والمؤنث بطريقة متساوية، وان تكون لغة المخاطب هي الجنسين .**

* إزالة مواد تكرس موضوع التمييز ضد المرأة سواء فــي مجال العمل أو.. نصاً وصــوراً." (صبري، ١٩٩٨).

كما قدم مركز إبداع المعلم ورقة لمركز تطوير المناهج تحدث فيها عن الدورات التدريبية التي قام بتنفيذها لمعلمي المدارس- بالتعاون مع طاقم شؤون المرأة ومؤسسة تامر للتعليم المجتمعي ومشروع الإعلان والتنسيق التربوي بتمويل من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي- في مجال " إدماج النوعي الاجتماعي في التعليم" (إبداع المعلم، ١٩٩٨).

وكخطوة على طريق التنفيذ، قامت (جرباوي، ١٩٩٤) بتدريب العديد من معلمي المدارس والمشرفين التربويين، ومعدي المناهج لتطوير قدراتهم على استخدام أدوات تحليل المنهاج من وجهه نظر النوع الاجتماعي. وقد اعتمدت في تدريبها، على استخدام أدوات التحليل الكمي والنوعي واللغوي، المتبعة في دراستها المنشورة عام ١٩٩٤ بعنوان " الجنسوية في بعض كتب الأطفال المدرسية. التي أجرتها على الكتب الأردنية وتبين فيها وجود مؤشرات واضحة على التمييز ضد المرأة كقولبة أدوارها ومحدودية تمثيلها في مجال العمل والبيت والمجتمع.

وفي ذات السياق أجرت الجرباوي (٢٠٠٤) دراسة تحليلية لواقع المرأة في الكتب الفلسطينية للصفين الأول والسادس، حيث كشفت أن مؤشرات التمييز ضد المرأة أعلى مما كانت عليه في الكتب الأردنية لاسيما كتب العلوم والرياضيات، مع ضرورة الإشارة على انه وعلى الرغم من هذا الاستنتاج أظهرت النتائج وجود تحسن على مستوى اللغة حيث تم استخدام الأفعال " الحيادية " في التمرينات والأسئلة والتجارب، ولكن بطريقة غير منهجية .

كونها الدراسة الأولى التي تناولت المناهج الفلسطينية والتي لم يكن قد صدر منها آنذاك سوى منهاجي الصفوف الأول والسادس ، فقد أثارت دراسة الجرباوي ردود فعل من قبل مركز تطوير المناهج الفلسطينية، خاصة بعد تزويد الوزارة بنسخة منها ومناقشتها في ورشة عمل في وزارة التخطيط، ونشر بعض نتائجها في الصحف المحلية وفي التقرير الثالث للتنمية الفلسطينيــة لعام ٢٠٠٢. وعليه قامت الوزارة بعمل بعض التعديلات على الطبعات اللاحقة لكتب الصفين الأول والسادس الابتدائي. والآن وبعد إصدار حوالي ٥٠% من الكتب المدرسية الفلسطينية، ارتأينا أن نقوم بتحليل عينه ممثلة لجميع ما صدر من هذه الكتب للوقوف مرة أخرى على مدى إدماجها للنوع الاجتماعي. وفي هذه الدراسة سنقوم بالتحليل – مستخدمين أدوات مكملة لتلك المستعملة في الدراسة المشار إليها أعلاه- من وجهه نظر النوع الاجتماعي باعتباره أحد الوسائل الهامة للحد من مظاهر التمييز ضد المرأة والوصول إلى العدالة والمساواة في المجتمع.

**النـــوع الاجتماعـــي :**

بدء الحديث عن مصطلح النوع الاجتماعي عام ١٩٧٥ في المؤتمر الدولي للسنة العالمية للنساء والمنعقد في مدنية "مكسيكو سيتي" في الولايات المتحدة، وذلك بعد أن شعرت بعض الحكومات، التي تنبهت إلى فوائد إدماج النساء في مضاعفة رفاهها الاقتصادي، بواجبها نحو وضع آليات للمساهمة في تحرير وتطوير حياة النساء .

ومن بين أمـــور .أخرى ، يرتكز التحليـــل من وجهة نظـــر النـــوع الاجتماعي على إجـــراء مقارنات بين النســـاء والرجـــال تتعلـــق بالأدوار والمسؤوليات والتوقعـــات المحددة لكل منهـــا .

وتهدف هذه المقارنات إلى معرفة كيفية ومدى تأثير السياسات العامة على كل من الرجال والنساء. هذا بالإضافة إلى فهم واقعهما الاجتماعي المختلف والظروف الاقتصادية التي تواجههما، خاصة تلك التي قد تؤدي إلى إلحاق الضرر بأي منهما بناءً على الجنس أو اللون أو الوضع الطبقي أو الفئة العمرية (جبران، ٢٠٠٣) .

وفي مجال التنمية المجتمعية، فان اخذ النوع الاجتماعي (الرجال والنساء) بعين الاعتبار، يضمن المشاركة الحقيقية والمتكاملة للنساء والرجال (إدماج كافة الطاقات البشرية) ويؤدي بالضرورة إلى إنجاح عملية التنمية.

من هنا، ارتأينا أن نقوم بتحليل الكتب المدرسية الفلسطينية للمرحلة الأساسية الممتدة من الصف الأول وحتى التاسع. وذلك من اجل الوقوف على الأدوار والمسؤوليات والصورة التي وردت في تلك الكتب فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي. وبدوره سيؤدي هذا إلى فحص مدى جدية المناهج الفلسطينية وتمكنها من لعب الدور المناط بها في قيادة تغيير النظرة النمطية للمرأة في المجتمع الفلسطيني. وذلك على اعتبار أن تلك الممارسات والتعرضات، والأيدولوجيات التي تعامل المرأة على أنها أدنى مرتبة من الرجل، ما هي إلا موروث ثقافي اكتسبه المجتمع الفلسطيني عبر محافل التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية (أندريه، ١٩٨٦).

## ❖ الإطار النظرى للدراسة :

في هذا الإطار سنستعرض المفهوم النظري للنوع الاجتماعي وللواقع الفلسطيني المتعلق بالمفهوم وذلك من أجل استشفاف فيما إذا قام المنهاج بتكريس هذا الواقع أم تدخـــل لتغييره .

في ورقتها عن الدستور الفلسطيني وأسس التنمية البشرية المستدامة، تعرضت جبران لتطور مفهوم النوع الاجتماعي مع التركيز على علاقته بالتنمية فأظهـرت انه بدء بمنظور" النساء في التنمية ". استناداً إلى هذا المنظور فان قضايا النساء تعتبر شيئاً إضافياً لعملية التنمية التي تُعني بتنمية الرجال فقط ويقبل هذا المنظور بالتركيبات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية كما هي دون محاولة لتغييرها. وفي مجال التنمية، يهتم هذا المنظور بالطاقة الإنتاجية للنساء ويهمش قيمة الدور الإنجابي. ثم تطور المفهوم إلى " النساء والتنمية " الذي بحث في قضايا النساء بمعزل عن قضايا الرجال وركز على العلاقة بين النساء والتنمية ولكنه أهمل استراتيجيات دمج النساء في التنمية.

إن فشل المنظوران أعلاه في تحقيق التنمية أدى إلى تطوير المنظور الجديد " النوع الاجتماعي والتنمية " الذي يهتم بقضايا الجنسين وبعلاقات الرجال والنساء وأدوارهما المتكاملة في تنمية البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وفي هذا السياق يركز هذا المنظور على الدور الرباعي للنساء والمتضمن على الدور الإنجابي ورعاية الأسرة غير مدفوع الأجر، والإنتاجي مدفوع الأجر والمجتمعي والسياسي كما ويعتبر تحرير النساء واجب يقع على الدولة.

وفي إطار الواقع الفلسطيني، نتج عن تسلم القيادة الوطنية الفلسطينية لزمام السلطة في الضفة الغربية وقطاع غزة كمرحلة تمهيدية لقيام الدولة، تغييرات ديمغرافية أثرت على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للنساء. إذ يلاحظ ازدياد عـدد السكان نتيجة لعودة جــزء من فلسطينيي الشتات وارتفاع معدلات الخصوبة والولادة. تزامن هذا مع ازدياد نسبة الفقر(خاصة بين النساء) نتيجة للممارسات الإسرائيلية، وازدادت الفجوة الجندرية في نسبة الأمية وترافقت مع زيادة الهجرة من الريف للمدن مما دفع العديد من الباحثين الفلسطينيين وأجهزة السلطة لإجراء المسوحات والأبحاث والدراسات ذات العلاقة. وقد حظيت قضية النوع الاجتماعي بقدر وافر من الاهتمام حيث تم تناولها في المؤتمرات وورشات العمل والحلقات والندوات التي تحلقت حول استظهار واقع المرأة الفلسطينية. وكان أهم ما خلصت إليه تلك النشاطات المؤشرات الآتية الدالة على واقع النساء نسبة للرجال في القطاعات المرتبطة بالتركيبات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في الضفة الغربية وقطاع غزة لعام ١٩٩٩.

١- **مؤشرات مختارة في سوق العمل :**

* نسبة مشاركة النساء في سوق العمل لا تتجاوز ١١% من النساء اللواتي في سن العمل، تتركز العمالة النسوية في قطاعي الخدمات والزراعة .

* تشكل الأسر التي ترأسها نساء ١١% يلاحظ ارتفاع هذه النسبة في السنوات الثلاث الأخيرة .
* نسبـــة مشاركة النساء في القوى العاملة ١٢,٣% ، ٥٦% منهن يعملن في قطاعي الزراعة والتعليم .
* نسبة العاملات من النساء في السلطة الوطنية ١٧,٥% مقارنة ب ٨٢% من الرجـــال.
* نسبـــة العاملات في سوق العمل غير الرسمي غير المأجور تزيد عن ٥٠%.
* نسبة البطالة بين نساء الضفة الغربية ٨٤,٢% وبين نساء غزة ٩٣,١٥%.
* نسبة الفقر بيـــن الأسر التي ترأسها امرأة في الضفة الغربية ٣٠%، بالمقارنة فان نسبة الفقر بين الأسر التي يرأسها رجل تصل إلى ٢٢%.

٢- **مؤشرات مختارة في التعليم :**

* نسبة الأمية بين الإناث من سن ١٥ سنة فما فوق ٢٠,١% في حين بلغت ٧,٧% للذكور.
* لا توجد فجوة بين الذكور والإناث في القيد المدرسي للمرحلة الأساسية، ولكـــن الفجوة تبدأ بالظهور في المرحلة الثانوية.
* تشكل الطالبات ما نسبته ٤٥ بالمئة من مجموع الطلبة في الجامعات المحليـــة، وتنخفض هذه النسبة إلى ٤٢% من الطلبة في الجامعات عند احتساب الطلبـــة الذين يدرسون فـــي الخارج .
* تتركز النساء في التخصصات التي تكرس الصورة النمطية للمرأة حيث تصل نسبة النساء الملتحقات في تخصصات إعداد المعلمين والعلوم التربوية٦٩,١% و ٦٨,٣% في العلوم الإنسانية للعام الدراسي ٢٠٠٠- ٢٠٠١، بينما تنخفض في التخصصات كالبيطرة ١٦,٢.% وبرامج التصنيع ٢٠,٢% والمهن الهندســـية والمهن التجاريـــة وقطاع الأعمـــال ٢٦,٦% و ٢٦,٨% على التوالي .
* ٢٨% من حملة الشهادات العليا هم من النساء.
* تشكل النساء ٤٩% من مدراء المدارس الأساسية، ٣١% من مدراء المدارس الثانوية، ١٢% من رؤساء كليات المجتمع ولا توجد امرأة في منصب رئيس جامعة.
* تشكل النساء ٢٨% من الهيئات التدريسية في كليات المجتمع و ١٢% في الهيئات التدريسية في الجامعات.

**مؤشرات مختارة حول المشاركة السياسية للمرأة الفلسطينية :**

* شكلت النساء ٧,٥ من عضوية المجلس الوطني الفلسطيني البالغ عدد ٧٤٤، وغابت النساء عن اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية.
* هناك خمس نساء في المجلس التشريعي مقابل ٨٣ من الرجال.
* هناك وزيرتان في مجلس الوزراء الحالي، ومن بين ٢٥٠ مدير عام في خمسة عشر وزارة شكلت النساء ١٢,٥%، وارتفعت نسبة النساء في المسميات الوظيفية اقل من مدير ٣٥% من رؤساء الأقسام.
* شكلت النساء ١% من عضوية المجالس البلدية والمحلية.

أما فيما يتعلق باستخدام الوقت فالجدول أدناه يبين مقارنة بين الرجال والنساء (استراتيجية وزارة المـرأة، ٢٠٠٤).

| استخدام الوقت | النساء | الرجال |
|---|---|---|
| إدارة المنزل والعناية بالأسرة | ٢٠% | ٣% |
| العمل المأجور | ٢% | ٢١% |
| التعليم | ٧% | ٧% |

على الرغم من قضاء الجنسين نفس الوقت في التعليم إلا أن الإحصائيات السابقة تدل على تدني مستوى مشاركة المرأة في العمل الإنتاجي المأجور مما يؤثر سلباً على تحقيق التنمية والتي تعتمد على تفعيل كافة الطاقات البشرية نساءً ورجالاً. ولجسر الهوة الجندرية لا من بد من تجنيد كافة الوسائل خاصة تلك المعتمدة على تغيير الثقافة السائدة. وهنا يبرز دور المنهاج في إحداث هذا التغيير. ومن المعروف أن اتجاه التغيير يعتمد على سياسة الدولة والتي تتأثـر بدورها بأهداف القوى السياسية الفلسطينية على الصعيد الداخلي وبالقوى الخارجية المهيمنة على الساحة العالمية. إن لدراسة الأدوار الجندرية في الكتب والمناهج المدرسية أهمية خاصة لما لها من تأثير على وعي ومدركات وطموحات الطلبة المستقبلية، ولإمكانية اعتماد إحصائياتها المتعلقـة بالأدوار والصور والتعابير المرتبطة بالذكور والإناث كخط أساسي ومرجعي يمكّن المهتمين من استخدامه لإجراء التغيير المنشود على المناهج خاصة تلك الخاضعة للتقويم. وحيث أن المناهج الفلسطينية ما زالت في طور الإعداد والتجريب فان هذه الدراسة تكتسب أهمية واضحة، وتزداد هذه الأهمية كونها الدراسة الأولى التي تجري مسحاً شاملاً لواقع النوع الاجتماعي مـن خلال

دراســـة تطور المفهوم أفقياً في جميع المباحث الدراسية للصف الواحد وعمودياً تسلسلياً في كافة الصفوف للمبحث الواحد. بالإضافة لذلك فان وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ستتمكن من إجراء التغييرات الضرورية في البقية الباقية من المناهـــج التي سيتم إعدادها مستقبلاً والمشكّلة لـــ ٥٠% من المناهج، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لتعديل الطبعات قيد التقويم .

## ❖ الدراسات السابقة :

رغم أهمية الموضوع، لوحظ أن هناك شح في الدراسات ذات العلاقة والمنشورة على الصعيدين العربي بشكل عام والفلسطيني بشكل خاص. وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات :

أولا : قام شتيوي بدراسة تحليلية للنوع الاجتماعي في المناهج الأردنية واشتملت عينة الدراسة على ٩٦ كتاب تضمنت كافة المباحث الدراسية لصفوف المرحلة الأساسية وقد خلص الباحث إلى ما يأتي :

١- ظهرت أغلبية الأدوار الجندرية في مباحث اللغة العربية والتربية الاجتماعية والإسلامية والوطنية والتاريخ .

٢- تزايد ظهور الأدوار الجندرية بارتفاع مستوى الصف .

٣- تركز ظهـــور الأدوار الجندريـــة الذكورية في مباحث الجغرافيـــا والتاريـــخ والمواضيع العلميـــة .

٤- تعددت الأدوار الجندرية الذكورية فشملت المجال الأسري والمهني والتربوي والسياسي في حين تحددت الأدوار الأنثوية بالمجال الأسري وانعدمت في المجال السياحي والسياسي والديني والوطني.

٥- في حين احتلت الأدوار الذكورية ٨٧,٦% من أدوار الحياة العامة ، احتلت الأدوار النسائية ما نسبته ٣٠% من الحياة العامة والباقي تمحور في الأدوار العائلية.

ثانياً : في تحليلها للدستور الفلسطيني من وجه نظر النوع الاجتماعي توصلت (جبـــران،٢٠٠١) إلى أن الدستور الفلسطيني تبنى منظور" النساء في التنمية " حيث تم اعتبارهن أقليـــة وعولجت قضاياهن كشيء إضافي وذلك اعتماداً على الملاحظات الآتية :

١- جميع أعضاء اللجان الداعمة والتي قامت بصياغة الدستور هم من الرجال وانحصار دور النساء على الاستشارة .

٢- التناقض فـي بعض البنود المتعلقة بحقوق المرأة لعدم انسجامها مع الإطار الذكوري العام للدستور.

٣- معالجة قضايا المرأة من خلال تثبيت السيطرة الأبوية.

٤- استخدام الدستور للغة الذكورية.

**ثالثاً**: في دراسة السادة (١٩٩٣) عن صورة المرأة في كتب المقررات الدراسية للتربية الأسرية والوطنية والتدبير المنزلي والتاريخ والجغرافيا في مراحـل التعليم العامة في البحرين تبين أن الأدوار الأسرية المعطاة للمرأة شكلت ما نسبته ٥٧,٤% من كتب العينة وتسلسلت الأدوار بحسب نسبة ذكرها من الابنة فربة البيت فالأم. وعلى مستوى المهن أعطيت المرأة دور ربة البيت والطالبة (السادة، ١٩٩٩).

**رابعاً**: قام بحـري (١٩٨٥) بإعداد دراسة مقارنة حول صورة المرأة والرجل في كتب القراءة في المرحلة الابتدائية في كل من العراق وقطر. كشفت الدراسة وجود اختلاف فـي الأدوار المناطة بالأم والأب في كلا البلدين، حيث خلصت إلى أن المهام المعطاة للأبوين فيما يتعلق بالقضايا التربوية جاءت على مستوى أفضل في الكم والنوع في المناهج العراقية عنها في المناهج القطرية. هذا وأشارت الدراسة إلى صورة الرجل هي ذاتها فـي البلدين، حيث عرضت صورته بشكل متمايـز عـن المرأة فتعددت الوظائف التي يشغلها وظهر على مستوى أعلى من القدرة والكفاءة (البحري، ١٩٨٥).

**خامساً** : وفي المناهج اللبنانية بعنوان هي تطبخ، هو يقرأ، توصلت **كلاب** (١٩٨٣) إلى أن الأدوار المناطة بالمرأة تركزت داخل المنزل وأعطيت للمرأة صفات اجتماعية وانفعالية مقولبة بالرقة والحنان والوفاء ونكران الذات والتضحية بينما قُولبت صفات الرجل بالشجاعة والكرم والصدق والدّقة والصبر والفصاحة والتروي .

**سادساً**: أما دراسة (جرباوي، ١٩٩٤) حول الجنسوية في الكتب المدرسية، فقد استخدمت الباحثة أدوات التحليل الكمي والنوعي واللغوي لتؤكد على وجـود مؤشرات تدل على التمييز ضد المرأة في كتب الأطفال المدرسية المشتملة على الصفوف الأول وحتى السادس الابتدائي.

هذه الكتب الأردنية المطبقة في فلسطين آنذاك، أعطت المرأة أدواراً محدودة ومحددة وثانوية وتقليدية في العمل خارج المنزل وأظهرتها كأم بالدرجة الأولى تقوم بالأعمـال المنزليـة وتشرف على تعليم الأطفال، وتقتصر هواياتها على التطريز والخياطة ومشاهدة الألعاب الرياضية

عوضاً عن ممارستها. أما تصرفاتها الانفعالية فوصفت بالجبن والحيرة والإذعان والخضوع والاتكالية وسوء التصرف. في المقابل، أعطيت للرجل أدوار متعددة ورئيسية شملت مجالات السياسة والاقتصاد والأدب والعلم. كما تعددت هواياته لتشتمل على كل ما هو مبدع أو يحتاج لقوة بدنية كالرسم والسباحة وركوب الخيل، وقولبت تصرفاته الانفعالية بالشجاعة والحزم والتماسك والاتزان والاستقلالية.

**سابعاً:** وكدراسة مقارنة بين الكتب الأردنية المدروسة عام ١٩٩٤ بالكتب الفلسطينية الحديثة بينت **جرباوي (٢٠٠٤)** في بحثها بعنوان " المرأة في المناهج الفلسطينية "، أن المناهج الفلسطينية للصفين الأول والسادس لم تزل تعج بالمؤشرات الدالة على التمييز ضد المرأة. وبالمقارنة بالكتب الأردنية أكدت على أن كتب الرياضيات والعلوم الفلسطينية أكثر تمييزاً ضد المرأة عن نظيرتها الأردنية، بينما لاحظت بعض التحسن في اتجاه استخدام اللغة الحيادية في الكتب الفلسطينية. ومقارنة بالرجل ظهرت المرأة في الكتب الفلسطينية ككيان تابع ولم يذكر اسمها الصريح بل ظهرت باسم ابنها أو زوجها، كما شغلت وظائف تقليدية محددة ومحدودة، وتم تجاهل تراثها الأدبي والبطولي وأنيطت بها الأنشطة المرتبطة بالأعمال المنزلية، وبدت خالية من الملكية ومستهلكة لا مُنتجه. هذا وتكررت أسماء وصور المرأة بنسب اقل من نسب صور وأسماء الرجل. وعليه تجاهلت الكتب القدرات الحقيقية للمرأة وقولبت أعمالها وأنشطتها وتناولت قضاياها بشكل سطحي في حين ربطت كافة عوامل تقدم المجتمع بالرجل (جرباوي، ٢٠٠٤).

## ❖ إجراءات الدراسة :

### أولاً : منهجية الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة أسلوب تحليل المضمون Content analysis الذي يعد أحد أنواع البحث الوصفي المتميز بقدرته على إجراء التحليل الكمي جنباً إلى جنب مع التحليل الكيفي للموضوع قيد التحليل .

وفي إطار هذه الدراسة ثم إتباع هذا الأسلوب في تحليل :

- الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي في الكتب المدرسية.
- النماذج التعبيرية للذكور والإناث كما وردت في النصوص.

- البيان اللغوي المتضمن في الكتب المدرسية.

وعلى وجه التحديد والتفصيل قمنا بتحليل أو رصد :

١ – الكلمة كوحدة من وحدات المضمون الأساسية وذلك عن طريق تحديد ورصد الكلمات التي تعبر عن الحالة الجندرية وتصنيفها للذكورية ، أو الأنثوية ، أو المحايدة .

٢ – السياق اللغوي الذي يمثل ركناً مـن أركان المضمون اللغوي ، ويمكن من خلاله إدراك مدى استجابة المضمون المتعلق بالنوع الاجتماعي لمبدأ التمثيل العادل لكلا لجنسين من حيث الدور المناط بهما أو الصورة المراد تعزيزها لدى الطلبة .

٣ – الأسماء والشخوص كعناصر تؤلف المضمون. وفي هذا المجال تم رصد الشخوص والأسماء ذات الدلالة الجندرية التي وردت على هيئة اسم مؤلف/ مؤلفة ، شاعر، شاعرة ، مخترع ، مخترعة .

٤ – الصور والرسوم المتعلقة بالنوع الاجتماعي باعتبارها عناصر تؤلف المحتوى، حيث تم تحديد صورة الدور الذي أنيط بالذكور والإناث .

٥ – المشاركات والمشاركين في عملية التأليف .

**ثانياً : أدوات الدراسة :**

قامت الباحثـة والبـاحث بتصميم نمـوذج خاص لإجـراء عمليـة التحليل . تضمن النموذج اسم المقـرر والصف والكلمات الدالـة على النـوع الاجتماعي الذكوري والكلمات الدالـة على النـوع الاجتماعي الأنثوي والكلمـات ذات الدلالـة الحياديـة . كما تم استخدام نمـوذج خاص لتحليـل الصور والرسـوم التي تضمنتهـا الدروس في الكتـب المقـررة (الملحق ١، ٢).

**ثالثاً : مجتمع وعينة الدراسة :**

يتشكل مجتمع الدراسة من ٢٠٠ كتاب موزعة على الصفوف من الأول الأساسي وحتى التاسع الأساسي ، باستثناء كتب الصف الخامس حيث لم يتم إصدار الكتب المقررة لهذا الصف بعد، وذلك بحكم السياسة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم العالي منذ عام ٢٠٠٠. استناداً لهذه السياسة، تم تطبيق خطة إصدار المناهج الفلسفية الجديدة بشكل تزاوجي تصاعدي بحيث صدرت كتب الصفوف الأول والسادس في عام ٢٠٠٠، الثاني والسابع في عام ٢٠٠١، الثالث

والثامن في عام ٢٠٠٢. الرابع والتاسع في عام ٢٠٠٣. أما كتب الصف الخامس والعاشر، فمن المتوقع صدورها هذا العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

وفي اختيارنا للعينة الممثلة قمنا بإتباع ما يأتي :

( أ ) تحليل ٣٠% من الكتب الشاملة لمجتمع الدراسة ( باستثناء كتب اللغة الإنجليزية ) ، وبهذا تكون عدد الكتب التي خصصت للتحليل، ٦٠ كتاباً.

(ب) اعتماد أسلوب **الاختيار العشوائي الطبقي**، اخذين بعين الاعتبار عدد حصص المبحث ونسبتها المئوية من العدد الإجمالي في كل صف من الصفوف (الأول وحتى التاسع الأساسي).

( ج) استثناء كتب اللغة الإنجليزية، نظراً لتأخر قسم المناهج بإصدار كتب الصف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع حيث ما زال الطلبة يدرسون المقررات لأردنية . (Petra)

استثناء النصوص الدينية سواء الآيات القرآنية، أم الآيات الإنجيلية، أم الأحاديث النبوية، حيث تم الاقتصار على تحليل النصوص التي تضمنتها عملية التحليل التي تبناها المؤلفون وليس التفسيرات التي نقلت عن التفاسير التي فسرت القران الكريم، وبهذا تم الاكتفاء بتحليل شرح المؤلفين، وتعليقهم.

**أما المباحث التي تم إخضاعها للتحليل فهي:**

- اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث والسابع والثامن.
- التربية الإسلامية للصفوف الأول والثاني والرابع.
- الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والتربية المدنية) للصفوف الثاني والثالث والرابع والسادس والسابع والثامن.
- العلوم للصفوف الأول والسادس.
- التكنولوجيا للصف السادس والثامن.
- الفنون والحرف للصف السادس.
- الرياضيات للصفوف الأول والرابع والسادس.

### ❖ نتائج التحليل ونقاشها :

**أولاً : النماذج التعبيرية للذكور والإناث كما وردت في النصوص :**

( أ ) الصيغ والتراكيب اللغوية المعبرة عن الأدوار الجندرية حسب المبحث

**الجدول رقم ( ١- أ )**

**التعابير الجندرية موزعة حسب المبحث والجندر**

| المبحث | عدد التعابير اللغوية (المواقف) | عدد التعابير الذكورية | النسبة المئوية % | عدد التعابير الأنثوية | النسبة المئوية % | عدد التعابير المحايدة | النسبة المئوية % | (عدد تعابير المبحث نسبة لمجموع التعابير) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة العربية | ٢٣٣٩ | ١٦٣٣ | ٦٩,٨ | ٤٤١ | ١٨,٩ | ٢٦٥ | ١١,٣ | ٣٢,٧٢ |
| التربية الإسلامية | ٢١٦ | ١١٢ | ٥١,٨ | ٤٥ | ٢٠,٨ | ٥٩ | ٢٧,٣ | ٣,٠٣ |
| الاجتماعات | ١٩,٢ | ٩٧٥ | ٥١,٣ | ٣٥,٩ | ١٨,٩ | ٥٦٨ | ٢٩,٩ | ٢٦,٦٠ |
| العلوم | ١٢٥٤ | ٤٢٣ | ٣٣,٧ | ٣٧ | ٠,٣ | ٧٩٤ | ٦٣,٣ | ١٧,٥٤ |
| الرياضيات | ٧٧٢ | ٤٦٨ | ٦٠,٦ | ١٤٦ | ١٨,٩ | ١٥٨ | ٢٠,٥ | ١٠,٨٠ |
| التكنولوجيا | ٦٦٥ | ٥٠٣ | ٧٥,٦ | - | - | ١٦٢ | ٢٤,٤ | ٩,٣٠ |
| المجموع | ٧١٤٨ | ٤١١٤ | ٥٧,٦ | ١٠٢٨ | ١٤,٤ | ٢٠٠٦ | ٢٨,٠ | ١٠٠ |

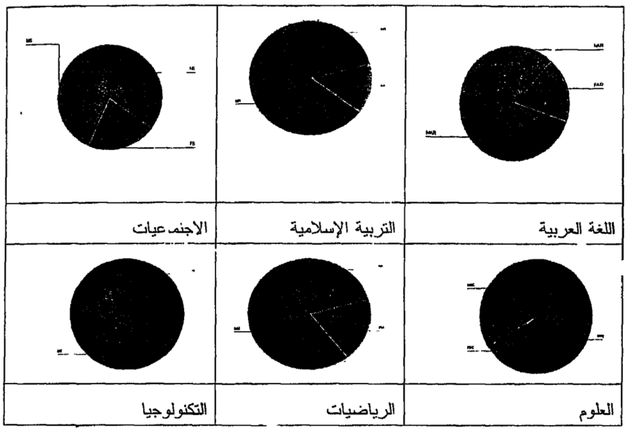
كما هو مبين في الجدول رقم (١)، أظهرت عملية التحليل أن مجموع الأدوار الجندرية التي تم رصدها وتحليلها قد بلغ ٧١٤٨ دوراً تم استخلاصها من التعابير النصية ومن ثم تصنيفها إلى ٤١١٤ موقفاً لغوياً ذكورياً أي ما يعادل (نسبة ٥٧,٦%) من المجموع العام و١٠٢٨ موقفاً لغوياً أنثوياً (بنسبة ١٤,٤%) و ٢٠٠٦ موقفاً محايداً (بنسبة ٢٨,٠%) وعليه فقد احتلت التعابير الذكورية أكثر من نصف المواقف تلَيها التعابير المحايدة وأخيرا التعابير الأنثوية. إن دَل هذا على شيء فإنما يدل على أن عينة الكتب قيد البحث ما زالت تنحاز من حيث التعابير إلى الذكورية وعلى حساب الأنثوية.

وبالعودة للجدول يتضح أن عدد تعابير المبحث الواحد نسبة إلى مجموع التعابير في جميع المباحث المدروسة ( والمعبر عنها في الجدول بنسبة التركيز ) قد سجلت أعلى نسبة لمبحث اللغـــة العربية (٣٢,٧%) تلاها الرياضيات بنسبة (٢٦,٦%) ثم العلوم (١٧,٥%) ، ثم الرياضيات (١٠,٨%) ، فالتكنولوجيا والتربية الإسلامية . يمكن تفسير تدني نسبة تركيز التعابير في مبحث التكنولوجيا بحقيقة أن هذا المبحث يُدرس ابتداء من الصف السادس وعليه فان عدد

الكتب المدروسة قليل نسبياً. هذا بالإضافة لطبيعة نصوص التكنولوجيا (غير الجندرية) النادرة الاعتماد على الجنس. بالرغم من ذلك فقد لوحظ أن هذا المبحث يخلو تماماً من التعابير الأنثوية ويسجل أعلى نسبة ٧٥,٦% من استخدام التعابير الذكورية. لا شك في أن عدم الانتباه لضرورة تصحيح هذا الواقع سيساهم في التأثير السلبي على رغبة الفتيات في الالتحاق في التخصصات العلمية لاحقاً مما سيقلل أيضاً من نسبة مشاركتهن واندماجهن في الحرف ذات العلاقة ويعزز النظرة الاجتماعية المتوارثة . هذا وتتفاقم هذه المشكلة عند ملاحظة تدني نسبة التعابير الأنثوية في مبحث العلوم (٠,٣%). وبشكل عام يلاحظ الارتفاع النسبي في عدد التعابير الذكورية المستخدمة في كافة المباحث بالمقارنة مع عدد التعابير الأنثوية . وتتصاعد هذه النسبة لتسجل الرقم الأعلى في التكنولوجيا (٧٥,٦%) تليها اللغة العربية (٦٩,٨%) ومن ثم الرياضيات (٦٠,٦%) فالتربية الإسلامية (٥١,٨%) ومن ثم الاجتماعيات (٥١,٣%) فالعلوم (٣٣,٧%). في المقابل فإن أعلى نسبة للتعابير الأنثوية رصدت في التربية الإسلامية (٢٠,٨%) ومن ثم اللغة العربية والاجتماعيات والرياضيات حيث بلغت نفس النسبة في المباحث الثلاث (١٨.٦%) ويأتي العلوم في المرتبة قبل الأخيرة (٠.٣%) ويليه التكنولوجيا الذي يخلو منها (صفر%) بشكل عام فإن المواقف الأنثوية تشكل نسبة ضئيلة جدا بالمقارنة مع المواقف الأخرى حيث بلغت بالمجموع نسبة ١٤,٤%، ولعل الرسومات البيانية الآتية للمباحث التي تم إخضاعها للتحليل توضح الفروق في عدد المواقف الجندرية الذكورية والأنثوية والمحايدة .

**الجدول رقم ( ١ – ب)**

**الرسوم البيانية التي توضح الفروق في تكرارات المواقف الذكورية (اللون الأزرق) والأنثوية (اللون الأخضر) والمحايدة (اللون الأحمر) للكتب المدرسية.**




***وبالنظر إلى خصوصية اللغة العربية كمبحث رئيسي يلاحظ ما يأتي :***

١- إن حصص اللغة العربية تشكل أكثر من ٢٠% من عدد الحصص الإجمالي نسبة لجميع المباحث الأخرى والبالغ عددها ١٠ مباحث. وعليه يقضي الطلبة خُمس وقتهم في تعلم اللغة العربية.

٢- إن ما يتم تعلمه في اللغة العربية له أثر كبير على ما يتم تعلمه في المباحث الأخرى لا سيما أنها مادة تفكير تشمل في طياتها كافة المواضيع المتعلقة بالمباحث الأخرى بشكل تكاملي.

٣- إن احتواء اللغة العربية على نسبة ٦٩,٨% من التعابير الذكورية يدل على أن ما يتعلمه الطلبة في اللغة العربية ينسجم مع النهج الذي يسير عليه المجتمع (البيت والعمل) إذ انه

يعزز اللغة التمييزية التي يَتوقع من قسم المناهج أن يعمل على إعادة صياغتها بما يتلائم وفلسفته واستراتيجيته المعلنة بخصوص "تغيير صورة المرأة النمطية "والتي يبدو من التحليل الكمي الوارد أعلاه أن كافة المباحث قد قامت بتعزيزها.

**( ب ) الصيغ والتراكيب اللغوية المعبرة عن الأدوار الجندرية حسب الصفـوف والمراحل:**

عند دراسة العلاقة بين عدد التعابير الجندرية والصف تبين أن عدد المواقف اللغوية الذكورية تتزايد كلما ارتقى الطلبة نحو الصفوف العليا. وتجنباً للتفصيل غير المجدي قمنا بتقسيم الصفوف إلى مرحلتين : المرحلة الأولى وتضم الصفوف من ١- ٣ والمرحلة الثانية وتضم الصفوف ٤- ٩ لما في ذلك من دلالة إدراكية، علماً بأن عدد الكتب المدروسة في المرحلتين متساو. وعليه تم جمع عدد التعابير الجندرية في كل مرحلة باعتبارها وحدة واحدة. ومن ثم تصنيفها إلى مواقف لغوية ذكورية وأنثوية ومحايدة وحصرها في الجدول رقم (٢).

**جدول رقم (٢)**

**التعابير الجندرية موزعة حسب المرحلة والجندر**

| | مرحلة الصفوف ١ -٣ | | | | مرحلة الصفوف ٤ -٩ | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التعابير الذكورية | التعابير الأنثوية | التعابير المحايدة | المجموع | التعابير الذكورية | التعابير الأنثوية | التعابير المحايدة | المجموع | المجموع الكلي |
| العـــــدد | ١٤٨١ | ٣٥٠ | ٦٥٠ | ٢٤٨١ | ٢٦٣٣ | ٦٧٨ | ١٣٥٦ | ٤٦٦٧ | ٧١٤٨ |
| النسبة في المرحلة الواحدة | ٥٩,٧ | ١٤,١ | ٢٦,٢ | %١٠٠ | ٥٨,٥ | ١٤,٥ | ٢٩,٠ | %١٠٠ | |
| النسبة التركيزية من المجموع العام | %٢١ | %٥,٠٠ | %٩,٠٠ | | ٣٧,٠٠ | ٩,٠٠ | %١٩ | | %١٠٠ |

يوضح هذا الجدول أن عدد وبالتالي نسبة المواقف الذكورية في المرحلة الواحدة يزيد عن المواقف الأنثوية والمحايدة بفارق كبير. ففي مرحلة الصفوف ١ -٣، بلغت نسبة المواقف اللغوية الذكورية إلى الأنثوية إلى المحايدة ٥٩,٧% : ١٤,١%: ٢٦,٢% أي أن المواقف الأنثوية هي الأدنى. وفي مرحلة الصفوف من ٤ -٩ بلغت هذه النسب ٥٨,٥% : ١٤,٥% : ٢٩% أي أن المواقف الأنثوية أيضاً سجلت الحد الأدنى. وبمقارنة مرحلة بمرحلة يتضح أن نسبة المواقف الذكورية من المجموع العام (النسبة التركيزية) للمواقف الجندرية في مرحلة ٤ - ٩ أعلى من مرحلة ١ - ٣ (٣٧% : ٢١%) أي أن الظاهرة في تزايد طردي مــع المرحلة.

وتبدو هذه الاستنتاجات منسجمة تماماً مع الاستنتاجات الموضحة سابقاً والتي تؤكد علي الارتفاع الملحوظ في استخدام التعابيـــر الذكورية في نصوص كتب العينـــة بالمقارنة مع الأنثوية ( الأدنى في الاستخدام ) والمحايدة .

**ثانياً : الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي :**

**( أ ) الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي في النصوص:**

لقد تم مسح جميع الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي الواردة في نصوص جميع كتب عينة الدراسة ومن ثم تصنيفها إلى وظائف حسب المبحث وتبويبها في الجدول رقم (٣). يتضح من النظرة الأولى والأولية للجدول كثرة عدد الوظائف المعطاه للرجل مقارنة بالمرأة في جميع الكتب المدروسة. ولأغراض الدراسة تم اعتبار الوظيفة التي تتكرر أكثر من مرة وظيفة مرتبطة بالنوع الاجتماعي .

**جدول رقم (٣)**

**الوظائف التي تظهر بها المرأة والوظائف التي يظهر بها**

| المبحث | المرأة (عدى عن كونها أما (*) وزوجه(*)) | الرجل (عدى عن كونه أباً وزوج) |
|---|---|---|
| الرياضيات :<br>( أ ) الصف الأول<br>الجزء الأول والثاني | مديرة (لمرة واحدة فقط)، معلمة موظفة في متجر(لمرة واحدة فقط) | معلم، تاجر(*)،عامل،مزارع، فلاح، عدّاء، صيدلي، ملاّك، طباخ (لمرة واحدة فقط). |
| (ب) الصف الرابع الجزء الأول | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً ولا حتى كأم. | تاجر(*)، معلم، بقال، عامل، بائع، مزارع. |
| (ج) الصف السادس الجزء الأول | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً | تاجـر، معلم، عداء، مزارع، سائق حافلة، مساح، بقال، فلاح، بائع |
| العـــــلوم:<br>( أ ) الصف الأول الجزء الأول | ممرضة (مرة واحدة فقط)<br>صورت المرأة داخل البيت وهي تطبخ تسكب الطعام، تحلب البقرة | طبيب(*) (عيون، أذن، أسنان، غام) نجـار(*) (مكـرره كثـيراً)، عالم أحياء، عامل، فني لحام كهرباء، صياد، صيدلي، رجل إطفاء، مزارع، شرطي، معلم. |
| (ب) الصف الأول الجزء الثاني | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً | معلـــم، بقـــال، نجـــار(*) (مكـــرره كثيراً)،مزارع(*) (مكررة كثيراً)، خشاب، رسام، راصد جوي، حزّاف، رائد فضاء، صياد، حَكَمْ، لاعب كرة قدم، بحار. |

## تابع جدول رقم (٣)

| المبحث | المرأة (عدى عن كونها أما (*) وزوجه(*)) | الرجل (عدى عن كونه أباً وزوج) |
|---|---|---|
| (ج) الصف السادس الجزء الأول | عداءه (مرة واحدة)، لاعبة تنس أرضي (مرة واحدة). | عـداء، رياضي قفز، لاعب كرة قدم، حَكَمْ، لاعـب تنس ارضي، لاعب كرة سلة، راصد جوي، جدّاف. |
| (د) الصف السادس الجزء الثاني | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً | عالم أحياء، عالم طب، عالم صيدلة (أدوية)، معلم علوم، عامل نفط، فني كهرباء. |
| التكنولوجيا: (أ) الصف السادس الجزء الأول والثاني | عالمه (مرة واحدة) | عـامل، فنـي، مهـندس معماري، مهندس ميكانيكي، رسام، رياضي مصمم، ساعات. |
| (ب) الصف الثامن | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً | صاحب وظيفة، عامل، فنان فني لحام. |
| الفنون والحرف: ( أ ) الصف السادس | لم تظهر في أي وظيفة مطلقاً | فنان تشكيلي (*) ، عامل، حاكم، ملك. |
| اللغة العربية : الصفوف: الأول، الثاني، الثالث، السابع، الثامن | معلمة، فلاحة تبذر الأرض، (مشاركة في مسيرة وطنية بشكل محدود) | شـاعر، فرّان، حكيم، ملك، موظف، بحّار، معلـم، فـارس (مكـررة)، مزارع، طبيب عيون، لاعب كرة، شرطي، جندي، مهندس، طـيـار، فلكـي، مشـارك في مسيـرة وطنيـة، صيّاد، فارس، قبطان، قائد حربي. |
| الاجتماعيـات (التـاريخ، الجغرافيا ، التربيـة الوطنيـة: الصفوف : الثاني، الثالث، الرابع، السادس، السابع، الثامن | معلمة، خيّاطة | بحار، فلاح، شرطي، عامل، طيار، مذيع، معلم، مدير (مكررة) ، مهندس، محامي، عضو مجلس بلدي، مزارع، دليل سياحي، عامل فخار، موظف، عامل بناء، سائح شرطي، لاعب كرة قدم، تاجر، محافظ. |

* مكررة بشكل ملحوظ

**اعتماداً على الجدول أعلاه يلاحظ ما يأتي :**

١- لم تظهر المرأة في أي وظيفة في معظم الكتب المدروسة وعلى وجه التحديد رياضيات الصف الرابع، رياضيات الصف السادس، علوم الصف الأول الجزء الثاني، علوم الصف السادس، التكنولوجيا للصف الثامن والفنون والحرف للصف السادس.

٢- ظهرت المرأة لمرة واحدة فقط في كتب العلوم للصف السادس، الجزء الأول والتكنولوجيا للصف السادس الجزء الأول والثاني. **عملياً يمكن اعتبارها لم تظهر بأي وظيفة.**

٣- ظهر الرجل في العديد من الوظائف وبشكل مكرر.

٤- ركزت كتب الرياضيات على مهنة التجارة للرجل فكان تكرارها ملحوظاً جداً.

٥- ركزت كتب العلوم على مهن الرجال المرتبطة بالطب بجميع أنواعه، والعلماء لكافة التخصصات والتجارة والزراعة والرياضة بجميع أنواعها.

٦- ركزت كتب التكنولوجيا على مهن الهندسة للرجال على اختلاف أنواعها وكذلك على الفنيين.

٧- ركزت كتب الفنون على مهن الفنون التشكيلية للرجال.

٨- ظهرت المرأة (خاصة في كتب العلوم) كأم وهي تطبخ وتسكب الطعام وتطوي الملابس وترتب الدولاب وتغسل وتخبز وترعى الأطفال خاصة وقت المرض.

وبذلك يمكن القول بان كتب العينة حصرت دور المرأة بكونها معلمة أو طالبة أو ممرضة بدرجة أقل. وسلطت الضوء على كونها أماً أو زوجة أو إبنه. بينما أعطت للرجل وظائف غير محددة ومتنوعة ورئيسية وقيادية. ومن الجدير بالذكر أن كتب الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) قد خلت أو كادت تخلو من ذكر مواقف أنثوية للقراءة والمناقشة والتصور من قبل طلبة المرحلة الأساسية (١ – ٩) إذ ركزت تلك الكتب على تاريخ بطولات وممارسات الذكور دون التطرق إلى الأدوار التي لعبتها النساء عبر التاريخ العربي والإسلامي. ويظهر ذلك جلياً في كتاب تاريخ الصف الثامن حيث عرض تاريخ الحضارة العربية والإسلامية من حيث أنظمتها السياسية والقضائية والاقتصادية والعلمية على أنها من صنع الرجال، ولم يأتِ على ذكر المرأة باستثناء ما عرضه عنها كأم أو جارية أو زوجة أو ابنه، في حين سلط الضوء على تبؤ الرجل لقيادة المجالات العلمية والسياسية والأدبية والفنية والتجارية، فأظهره عالماً ومخترعاً وطبيباً، وسلطاناً ووزيراً ووالياً ونائباً ومجاهداً، وقائداً، وجندياً مقاتلاً، وفقيهاً ومديراً وبناءً ووراقاً، وتاجراً، ونحوياً وشاعراً وموسيقاراً، ومغنياً وفناناً.

أما كتاب الجغرافيا لنفس الصف (الثامن) فقد خلى تماماً من ذكر للمرأة. في حين تطرق كتاب التاريخ للصف السادس للمرأة فأظهرها في مرحلة ما قبل الإسلام - كحالة اجتماعية وحصر إبداعاتها بذكر الخنساء كشاعرة، وخديجة كتاجرة وأم عمارة الأنصارية كحكيمة وبذلك غدى ذكر هؤلاء النساء الثلاثة إضافة تقليدية متبورة ومتصنعة وبعيدة كل البعد عن مبدأ الاندماج الذي يركز عليه مفهوم النوع الاجتماعي. ومما يؤكد هذا الاستنتاج أن الكتاب عمد إلى ذكرها يزيد عن عشرين مبدعاً مثل ابن ماسويه وابن سينا وموسى بن شاكر وابن الهيثم وجابر بن حيان والخوارزمي وابن خلدون وسيبويه والطبري والمتنبي وابن خرداذبه والجاحظ وحنين بن إسحاق وثابت بن قره وعبد الله بن المقفع والخليل بن أحمد وأبو تمام والبحتري وأبو نواس والجاحظ وياقوت الحموي...الخ.

وفي كتاب اللغة العربية التي تم تحليلها في هذه الدراسة لم تُذكر سوى ثلاث أديبات هنّ سميرة عزام و فدوى طوقان وليانه بدر، بينما تم ذكر حوالي ٥٣ شاعراً وأديباً وروائياً وللتفصيل تم ذكر ليانه بدر في كتاب اللغة العربية للصف الثامن مقابل ٢٢ أديباً وشاعراً وقصصياً. أما فدوى طوقان فقد ذُكرت من بين ١١ أديباً وشاعراً في كتاب الصف الثاني. ومن بين خمس شعراء ذكروا في كتاب اللغة العربية للصف الثالث لم تذكر أي امرأة، في حين ذكرت سميرة عزام من ضمن ١٣ شاعراً وأديباً. هذا وخلى كتاب الصف الأول من أي شخصية أدبية نسوية بالرغم من ذكر ٤ شعراء في الجزء الأول .

أما من حيث الأنشطة فقد انحصرت وارتبطت أنشطة المرأة بأعمال البيت فهي تغسل وتطبخ وتكوي وتسقي الزرع وتطعم الحيوانات وتقوم على تربية الأطفال ومساعدتهم في دروسهم ومداواتهم والسهر على راحتهم وقت المرض. في حين ظهر الرجل خارج المنزل بشكل مستمر وامتدت أنشطته لتشمل كافة المجالات الرياضية والعلمية والترفيهية والقيادية والمقاومة للاحتلال .

ومن ناحية العواطف فقد ظهر الرجل كشجاع، مقدام، جريء، مغامر، صلب ولا مبالي بالمقارنة ظهرت المرأة كنبع للحنان، مُتكّلة، تابعة، مكلومة، وخائفة، مترددة وجبانة.

**( ب ) الأدوار المرتبطة بالنوع الاجتماعي المستشفة والظاهرة في الصور:**

بإلقاء نظرة تحليلية للصور التي تضمنتها الدروس التي اشتملت عليها الكتب موضوع العينة، يلاحظ أن الصور المعبرة عن الأدوار الجندرية الذكورية قد أكدت ما عبرت عنه الأدوار

الجندرية المرتبطة بالنصوص، فقد أظهرت الصور الجندرية الذكورية الرجل كأب ومدير وتلميذ وولد لا مبالي وولد يحترم القانون وأولاد فرحون ومعلم وجندي وسجين ورافض لقمع الاحتلال وخياط وفلاح ومزارع وطبيب وصياد ونجار. كما وأظهرته وهو يدرس ويحتفل ويساعد في إعداد المائدة ويؤذي الطيور ويحمل سكيناً وسهاماً ويتباهى بعضلاته ويعمل في المصنع ويعبث في الكهرباء ويصعد على عامود الكهرباء وينام، ويصيد..أما الصور الجندرية الأنثوية فقد أظهرت المرأة وهي تُعلّم وترسم وتدرس وتلعب وتلهو وتجمع الثمار وتُدرّس ابنتها وترعى ابنها المريض وتنهى وتقرّع وتشارك في مجالسة أسرتها وتغسل الصحون والثمار. هذا ولم يتم احتساب التكرارات لتلك المواقف حيث تم الاكتفاء باستعراضها مع الإشارة إلى أن هذه المواقف قد تكررت بنسب متفاوتة ولكنه يشار إلى أن تكرار الصور الجندرية الذكورية كان اكبر بشكل ملحوظ من تكرار الصور الجندرية الأنثوية. في الصور، ظهرت المرأة أيضاً مشاركة للرجل في رفض ممارسات الاحتلال المتمثلة في اقتلاع الأشجار كما في الصورة المعروضة في صفحة ٧٨ من الجزء الأول من كتاب اللغة العربية للصف الثاني. أما الصورة المعروضة في صفحة ٨٨ من نفس الكتاب فقد أظهرت المرأة وهي تستغيث مكلومة نتيجة لهدم جرافات الاحتلال لبيتها.

ومن الجدير بالذكر أن المرأة لم تظهر في الصور التي تلقي الضوء على مظاهر العنف والتخريب. حيث اقتصرت هذه الصور على الذكور الذين ظهروا كأولاد يأخذون صغار الطيور (كتاب اللغة العربية للصف الثاني الصفحات ٤٨، ٥٨ ٦٦) أو يخربون الممتلكات العامة (كتاب اللغة العربية للصف الثاني الصفحات ٩٠) أو يعبثون بالكهرباء (كتاب اللغة العربية للصف الثاني صفحة ٩٠) أو يسوقون مركبات آبائهم بتهور (كتاب الصف الثاني الجزء الثاني ص ٨٠). هذا والصورة المعروضة في صفحة ٤٩ من كتاب اللغة العربية للصف السادس تظهر الرجل يحمل سكيناً بعنف ظاهر.

ومن الأهمية بمكان التطرق لظاهرة متكررة في كتب اللغة العربية، فعلى الرغم من ظهور الإناث في بعض الصور إلا أن التعابير التطبيقية التي ظهرت في التمارين والأنشطة المتعلقة بالصورة قيد الدرس جاءت بالصيغة الذكورية فعلى سبيل المثال، في درس وداد تطعم الدجاج صفحة ٨٦ من كتاب اللغة العربية للصف الأول ظهرت وداد وهي تعلف الدجاج وتجمع البيض..الخ في حين استخدمت التعابير الذكورية في التدريبات اللغوية التي تطلب وضع دائرة حول الدال في الكلمات زاد، دار، سال، عاد .

وفي الدرس التاسع من نفس الكتاب حيث الصورة لرحلة مشتركة إلا أن التمارين والتدريبات والتعابير اقتصرت على المواقف والكلمات والصور التي تعبر عن الأدوار الذكورية حتى انه تم استثناء صورة المعلمة التي تضمنتها صورة الدرس الرئيسية في التمرين الذي يطلب وصل الصورة بالجملة المناسبة .

أما فيما يتعلق بالأدوار داخل المنزل فقد ظهر الرجل شريكاً في بعض الأعمال المنزلية ولكن بشكل محدود فباستثناء ما ظهر عليه وهو يعد المائدة (اللغة العربية للصف الثالث) ويرفع فناجين الشاي (اللغة العربية للصف الرابع) في صورتين اثنتين لم يكن هناك أي دور آخر يبرز هذا العمل بشكل ينم عن توجه.

طغت الصور الذكورية على الصور الأنثوية أو المختلطة في جميع الكتب المدروسة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الصور الأنثوية التي عرضتها الكتب المدرسية لم تظهرها كعنصر محوري في موضوع الصورة بل كعنصر تال أو أظهرتها صغيرة الحجم كما في الصور الواردة في الصفحات ٢٨، ٣٨، ٤٨، ٦٩، ٧٩، ٨٢ من كتاب اللغة العربية للصف الثاني، الجـزء الثاني. واقتصر ظهور المرأة كمحور للصورة في الحالات التي أبرزت دورها التقليدي في ممارسة بعض أعمال المطبخ كما في الصفحات الواردة ٥، ١٢، ١٤، ١٥، ٢٦، ٣٨، ٤٥، ٤٦، ٨٣ من كتاب الصف الثاني، الجزء الثاني للغة العربية. أو كونها معلمة، كما في الصورة صفحة ١٤ من كتاب الصف الثاني الجزء الأول.

وكمقارنة لكتب مختارة من العينة قيد الدراسة فإننا نورد أدناه بعض الملاحظات العامة المتعلقة بكافة التحليلات المتبعة في هذه الدراسة :

**كتـب العلـوم :**

**( أ ) العلوم، الجزء الأول، للصف الأول، الطبعة الثانية:**

١ - استخدمت التعابير الذكورية في جميع أهداف الكتاب والبالغ عددها ٣١ هدفاً.

٢ - استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٦%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية والمحايدة ويذكر أن رُبع التعابير المحايدة ارتبطت بصور ذكورية.

٣ - لم تستخدم التعابير الأنثوية في الأنشطة مطلقاً. وتوزعت التعابير الذكورية والمحايدة مناصفة على الأنشطة أي بنسبة ٥٠% لكل منهما.

٤- تكررت ١٠ تعابير محايدة مثل (أفكر، أكتبُ، أضع دائرة حول....) ولم تتكرر التعابير الذكورية أو الأنثوية.

**( ب ) العلوم، الجزء الأول للصف الثاني، الطبعة الثانية :**

١- يخلو الكتاب من ذكر للأهداف.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٥%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية والمحايدة. ويذكر أن أكثر من ثلث التعابير المحايدة ارتبطت بصور ذكورية.

٣- لم تستخدم التعابير الأنثوية في الأنشطة مطلقاً. وتوزعت الأنشطة مناصفة بين ما هو مكتوب بتعابير ذكورية ومحايدة أي بنسبة ٥٠% لكل منهما.

٤- تكرر ١٥ تعبيراً محايداً في الكتاب. ولم يتكرر أي تعبير ذكوري أو انثوي .

**( ج ) العلوم، الجزء الأول للصف السادس، الطبعة الثالثة :**

١- جميع أهداف الكتاب وعددها ٤٠ جاءت بالصيغة الذكورية.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (٨%) وكذلك الصور الأنثوية بالنسبة للتعابير والصور الذكورية والمحايدة.

٣- تكرر ٣١ تعبيراً بصورة محايدة مثل (أستنتجُ، أرسمُ، أثبتُ،....) و ٩ بتعابير ذكورية مثل (لاحظتَ، حاولْ، ماذا تستنتجْ، لعلك لاحظتَ....).

**( د ) العلوم، الجزء الثاني للصف السادس، الطبعة الثالثة :**

١- جاءت جميع أهداف الكتاب وعددها ٥٥ بالصيغة الذكورية.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة هامشية (١%)، بالمقارنة مع المحايدة (٦٦,٥%) والذكورية (٣٢,٥%). ظهرت التعابير المحايدة في معظم التجـــارب واستخدمت صيغة المتكلم مثل (نحن نعرف، ماذا نسمي...) وتعتبر هذه ايجابية بالمقارنة مع المناهج الأردنية أو الطبعات السابقة لهـــذا الكتاب.

**كتب الرياضيات :**

**( أ ) الرياضيات، الجزء الأول للصف الأول، الطبعة الثالثة :**

١- يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف.

٢ – استخدمت التعابيـر الأنثويـة بالنسـبة الأكبر (٤٢,٥%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية (٣٧,١%) والمحايدة (٢٠,٤%)، بينما بقيت نسبة صور الإناث هي الأقل (١٨,٤%) مقارنـة بصور الذكور (٣٩,٥%) والمختلطة (٤٢,١%).

٣- تكرر ١٧ تعبيراً محايداً. ولم يتكرر أي تعبير ذكوري أو أنثوي.

**( ب ) الرياضيات، الجزء الثاني للصف الأول، الطبعة الثالثة:-**

١ – يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف .

٢ – استخدمت التعابير الأنثوية في النصوص بنسبة أقل (٢٢%) من التعابير الذكورية (٥٨%). أي أن التعابير الذكورية سجلت الأغلبية ويلاحظ زيادتها الكبيرة بالمقارنة مع رياضيات الجزء الأول .

٣ – تكرر ١٨ تعبيراً محايداً. ولم تتكرز التعابير الأنثوية أو الذكورية .

٤ – بالرغم من استخدام صور مختلطة إلا أن بعض عناوين الدروس لم تعكِس تعابير محايدة، ونذكر على سبيل المثال الوحدة التاسعة بعنوان "باسم في دكـان الألعاب" والوحـدة الثامنة بعنوان "يوم المعلم". والدرسان يبدأن بصـور مختلطـة إلا أن التعابير الذكورية احتلت محور العنوانين .

٥ – اقتصرت صور الحركة على الذكور. وهنا نرفق الصورة المعروضة في صفحة ٣٨ على سبيل المثال .

**( ج) الرياضيات، الجزء الأول للصف الرابع، الطبعة الأولى :**

١ – يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف.

٢ – استخدمت التعابير الأنثوية بنسبة اقل (٢٨,٦%) من التعابير الذكورية (٣٣,١%) والمحايدة ٣٨,٣%.

٣ – سجلت صور الإناث النسـبة الأعلى (٤٣,٣%) مقارنة بصور الذكور .(٣٣,٤%) المختلطة (٢٣,٣%).

٤ – تكرر ٣١ تعبيراً محايداً. وتكرر تعبيراً واحداً ذكورياً هو (ملاحظة للمعلم) ولم يتكرر أي تعبير أنثوي.

**( د ) الرياضيات ، الجزء الأول للصف السادس، الطبعة الرابعة :**

١- يخلو الكتاب من ذكرٍ للأهداف.

٢- استخدمت التعابير الأنثوية بصورة هامشية (٩%) بالمقارنة مع التعابير الذكورية (٦٨%) والمحايدة (٢٣%).

٣- تكرر ٢٨ تعبيراً ذكورياً مثل (تَفحّصْ، ابحثْ، ظللْ، جد...الخ). وتكرر ١١ تعبيراً محايداً مثل (نلاحظ، نفتح، نصِل...الخ). إن البندين ٢ ، ٣ يؤكدان على وجود تمييز واضح مبني على أساس الجنس ولصالح الذكور. هذا وتكررت التعابير الذكورية في كافة الأسئلة والأنشطة.

٤- استُخدِمت التعابير المحايدة بأسلوب يوحي بالتمييز للذكور، فعلى سبيل المثال استخدِم الفعل المذكر(قُص...) وتبعه تعبير محايد (وبذلك نكون قد كوّنا مثلثاً...).

٥- تم التركيز على إعطاء الرجل وظيفة تاجر. وهي وظيفة تكررت في الأسئلة والأنشطة والأمثلة والنصوص. مثال ص (٩٠ -٩١).

**كتب التكنولوجيا :**

**( أ ) التكنولوجيا للصف السادس :**

١- لم يرد أي تعبير أنثوي وبالمقابل استخدمت التعابير الذكورية بنسبة (٦٤%) والمحايدة بنسبة (٣٦%). وباعتبار التكنولوجيا علماً تطبيقياً فان عدم استخدام التعابير الأنثوية يوحي للطلبة بأن المهن والعلوم التطبيقية مقتصرة على الذكور.

٢- وردت جميع الأسئلة بالتعابير الذكورية أما الأنشطة فوردت إما بتعابير ذكورية أو محايدة.

٣- استخدمت التعابير التي تحمل معنيين (محايد / ذكوري) بطريقة تؤكد المعنى الذكوري مثل استخدام كلمة الطلبة والتي تحمل المعنى المحايد بإضافة كلمة احد لتصبح "أحد الطلاب" ويحول المعنى لذكوري. والأمثلة على ذلك كثيرة مثل "اثنين من الرسامين" و "شكى لكَ أحد الزملاء".

٤- عدد التعابير الذكورية المكررة (٣٠) أكثر ، وبفارق واضح، من عدد التعابير المكررة المحايدة (١٣). كما أن التكرار في التعبير الذكوري الواحد أكثر من التكرار في التعبير المحايد.

٥- نسبة التعابير الذكورية أعلى من نسبتها في كتاب العلوم للصف السادس.

٦- تم تأكيد فعل الأمر المذكر بوضع سكون على أخره مثل " قمْ بزيارة...وإزلقْ واحصلْ على و أُنقلْ واعرِفْ....الخ).

٧- لوحظ تكرار تذكير الفاعل (من يقوم بالفعل هو مذكر) في حين تكرر ذكر فوائد العمل بالصيغة المحايدة (صيغة الجمع في المتكلم مثل نستفيد ....).

٨- لوحظ اقتصار وحدات ودروس كاملة على الذكورية في التعبير واقتصار وحدات ودروس أخرى على التعابير المحايدة. مثلاً جاءت تعابير الدرس الثالث والخامس ذكورية. بينما جاءت تعابير الدرس الرابع أكثر محايدة .

**( ب ) التكنولوجيا للصف الثامن :**

١- لا توجد أهداف لجميع وحدات الكتاب الأربعة.

٢- التعابير الذكورية المتكررة تتبع للوحدة الواحدة ولا تتكرر في بقية الوحدات، لذا فإنه لم يتم احتسابها لأغراض الدراسة وينطبق هذا أيضاً على التعابير المحايدة المتكررة .

٣- خلا الكتاب من أي تعبير أنثوي ( النسبة صفر% ) ، في المقابل استخدمت التعابير الذكورية بنسبة (٨٤%) والمحايدة بنسبة (١٦%). أي أن التمييز ( بالمقارنة مع كتاب التكنولوجيا الصف السادس ) يزداد لصالح الذكور مع تقدم مرحلة الدراسة .

٤- خلا الكتاب من الصور الأنثوية.

٥- الوحدة الأكثر تمييزاً في التعابير الذكورية هي وحدة الحاسوب، بينما استخدمت اللغة العلمية (صيغة المبني للمجهول) المحايدة في وحدة "المكثفات".

٦- خلت الوحدة الرابعة من أي دلالة جندرية محايدة واقتصرت على التعابير الذكورية.

**كتاب الفنون والحرف للصف السادس :**

١- استخدمت التعابير المحايدة في جميع الكتاب وذلك بالتركيز على صيغ المتكلم مثل نحن، نقوم، أعملُ، أقصُ أو أستخدم المصدر مثل .

٢- لا نستطيع الاعتماد على الصور كمؤشر وذلك لقلة الصور ذات الدلالة الجندرية (النوع اجتماعية).

٣- بشكل عام الكتاب متوازن من ناحية النوع الاجتماعي ويمكن استخدامه كحالة مثالية لبقية الكتب المدرسية.

٤- جميع المؤلفون ذكور (٣).

٥- لجنة التحكيم متوازنة (ذكر واحد + أنثى واحدة).

٦- المشاركون في ورشات الكتاب ٤ إناث + ٤ ذكور.

٧- المشاركون في المنهاج كافة ٢٦ إناث + ٢٦ ذكور.

**خلاصة التحليلات السابقة :**

استناداً إلى التحليلات الكمية والنوعية المتعلقة بالتعابير الذكورية والأنثوية والمحايدة الظاهرة في كتب العينة على شكل مواقف أو أدوار أو صور ، يمكن تلخيص النتائج ونقاشها كما يأتي :

**أولاً :** سيادة عدد التعابير اللغوية الذكورية على التعابير اللغوية الأنثوية المستخدمة في كتب العينة بشكل قاطع ويبدو ذلك جلياً من خلال :

١- استخدام اللغة الذكورية في الأغلبية الساحقة للمواقف والتمارين والأنشطة.

٢- تكرار أسماء وصور الرجال أكثر (وبفارق ملموس) من أسماء وصور النساء.

٣- سيادة الأسماء الذكورية في المواقع الرئيسية والقيادية، إذ ظهر الرجال بصورة ساحقة كأبطال وعلماء ورياضيين ومؤلفين ومخترعين وأدباء، في حين ظهرت النساء بوضوح في المواقع الثانوية.

٤- ارتفاع عدد الوظائف والأدوار والأنشطة المعطاة للرجل خارج البيت.

٥- قلة عدد الأدوار والأنشطة المعطاة للرجل خارج البيت.

٦- انحصار ومحدودية عدد الوظائف والأدوار والأنشطة المعطاة للمرأة خارج البيت.

٧- تعدد الأدوار والأنشطة التي تقوم بها المرأة داخل البيت.

**ثانياً** : تكريس الصورة النمطية للأدوار المرتبط بالنوع الاجتماعي ويظهر ذلك من خلال :

١- قولبة أعمال مهام وأنشطة المرأة وحصرها في الأعمال داخل البيت ومهنة المعلمة (التدريس) والأنشطة التقليدية التي لا تحتاج لإبداع والتي تقع ضمن كونها أماً ترعى المنزل بما فيه من أطفال وزوج وحقل وحيوانات أليفة.

٢- تجاهل التراث العلمي والأدبي والسياسي للمرأة.

٣- ربط عوامل تطور المجتمع بالرجل وإلقاء الضوء على مساهمته على كافة الأصعدة التنموية.

٤- تجاهل الأدوار القيادية التي تبوأتها المرأة والإصرار على إظهارها في أدوار ثانوية.

٥- التأكيد على عاطفية المرأة وعقلانية الرجل. وقولبة كافة انفعالاتهما.

**ثالثاً** : التخبط في استعمال اللغة ذات الدلالة النوع اجتماعية إذ يلاحظ ما يأتي :

١- خلو الكتب من منهجية محددة في استخدام اللغة الجندرية ففي حين استخدم كتاب الفنون والحرف التعابير المحايدة التي جاءت عن طريق استخدام المصدر أو صيغة المتكلم، استخدمت بعض الدروس اللغة الذكورية واستخدمت الثانية اللغة المحايدة واحتوت دروس أخرى على خليط من التعابير المرتبطة بالجندر بطريقة عشوائية غير ممنهجة.

٢- أُستخدم فعل الأمر مع التشديد على وضع السكون في آخره بتفعيل اللغة بصورة ذكورية.

٣- أدخلت كلمات مثل أحدْ لتؤكد تفعيل اللغة بصورة جندرية ذكورية.

٤- استخدمت التعابير المهنية ذات الدلالة الجندرية الذكورية مثل ميكانيكي، خباز، بناء...الخ.

**التوصيـــــات :**

انطلاقاً من أن الكتب المدرسية تساهم في تنمية المجتمع وتغيير الثقافة السائدة، ولأهمية تفعيل كافة الطاقات البشرية في تنمية فلسطين فإننا نوصي بإتباع الوسائل الآتية من اجل إدماج النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية بشكل خاص والمناهج بشكل عام :

**أولاً : وضعوا سياسة المناهج الفلسطينية :**

* العمل على وضع استخدام النوع الاجتماعي كمؤشر يمثل واحداً من عناصر بناء المنهاج التي يجب أن يتم تضمينها في الخطوط العريضة للمناهج الفلسطينية بشكل واضح وصريح.

* تحديد نسبة مئوية تضمن تحقيق العدالة في تمثيل النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية وحث المؤلفين على الالتزام بها سواء من خلال النصوص، أو التمارين أو الأنشطة، أو الصور والتمارين.
* عقد اجتماعات للأطراف المعنية بالتأليف والعملية التعلمية لمناقشة موضوع النوع الاجتماعي وبيان أهمية تضمينه في الكتب المدرسية.
* مراجعة الكتب بعد الانتهاء من تأليفها من قبل لجان تحكيم متخصصة في موضوع النوع الاجتماعي وإقرارها بعد إجراء التعديلات المنسجمة مع التوجهات المذكورة أعلاه.
* تشجيع الأبحاث والدراسات على مستوى الوطن لاستطلاع توجهات المعلمين والمواطنين من جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والسياسية حول هذا الموضوع والحصول على تغذية راجعة من المواطنين.
* عقد ورشات عمل للتدريب على إدماج النوع الاجتماعي في المناهج المدرسية.
* حث وسائل الإعلام والنقابات والجمعيات والمؤسسات الثقافية على أفراد أنشطة خاصة بالنوع الاجتماعي وتوضيح علاقتها بالتنمية مع التركيز على دور المناهج في هذا السياق.

**ثانياً : فرق التأليف**

* تضمين النوع الاجتماعي في محتوى أهداف المؤلفين العامة والخاصة.
* مراعاة مبدأ التسلسل المنطقي والسيكولوجي فيما يتعلق بإدماج النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية. كأن يتم وضع الصورة الجندرية سواء التعبير اللغوي أو المصور بما يتناسب ومرحلة النمو التي يعايشها الأطفال ذكوراً أو إناثا.
* تجسيد واقع المرأة التاريخي والعلمي والنضالي عبر النصوص والصور التي يجدر أن يتعرض لها الطلبة الفلسطينيين كي تكون جزءاً متكاملاً مع عناصر البنية المعرفية والثقافية الأخرى المساهمة في بناء شخصية المواطن الصالح .

**ثالثـاً : الهيئات الإدارية والتعلمية في المدارس.**

* إعطاء تغذية راجعة مكتوبة حول هذه القضية بشكل مستمر إلى مديرية المناهج العامة.
* توعية ومتابعة المرشدين والمشرفين التربويين بموضوع النوع الاجتماعي ودوره في التنشئة الصالحة.

* عقد ورشات عمل وحوارات متخصصة بالموضوع داخل المدرسة تضم المدراء والمعلمين والمشرفين التربويين ونشر خلاصات هذه الورشات عبر وسائل الإعلام المتعددة.

* تشجيع الطلبة من خلال النقاش والتمارين الصفية والواجبات والأنشطة، على انتقاد النماذج التمييزية وحثهم على التفكير في وسائل الحد منها لتحقيق تنمية فلسطينية أفضل.

## قائمة المراجع والمصادر

### أولاً : المراجع العربية :


١- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، (١٩٤٨).

٢- اتفاقية القضاء على جميع إشكال التمييز،(١٩٧٩).

٣- وثيقة إعلان دولة فلسطين،(١٩٨٨).

٤- أبو لغد ، إبراهيم وآخرون، (١٩٩٦) "المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام، الخطة الشاملة"، مركز تطوير المناهج الفلسطينية، رام الله – فلسطين.

٥- سنيورة، رندة وآخرون (٢٠٠١) "تقرير حول وضعية المرأة الفلسطينية بالاستناد إلى اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة"، مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، القدس، فلسطين.

٦- السعدي، فتحية (٢٠٠٠) "عملية التنشئة الاجتماعية وتمثلات الصورة خلال نماذج لكتب مدرسية تونسية"، ورقة مقدمة في مؤتمر مركز إبداع المعلم، رام الله – فلسطين.

٧- كلاب، الهام (١٩٨٣)، "هي تطبخ، هو يقرأ"، معهد الدراسات النسائية في العالم العربي – كلية بيروت الجامعية – بيروت لبنان.

٨- كمال، زهيرة (١٩٩٨): "تضمين النوع الاجتماعي في المناهج التربوية"، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج. رام الله – فلسطين.

٩- صبري ، خولة شخشير (١٩٩٨): "نظرة متوازية للجنس في التعليم : أمثلة لتجارب بعض الدول"، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج. رام الله– فلسطين.

١٠- مركز إبداع المعلم (١٩٩٨): "النوع الاجتماعي وعلاقته بالمناهج"، ورقة مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بأعضاء الفريق الوطني الفلسطيني لإعداد المناهج، مركز تطوير المناهج. رام الله – فلسطين.

١١- جرباوي، تفيده (١٩٩٤): "الجنسوية في بعض كتب الأطفال المدرسية"، شؤون المرأة، الجزء الرابع، نابلس – فلسطين.

١٢- جرباوي، تفيده (٢٠٠٤) : "المرأة في المناهج الفلسطينية"، المؤسسة الفلسطينية للحوار والديمقراطية (مفتاح)، القدس.

١٣- تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٢) : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ووزارة التخطيط والتعاون الدولي، برنامج دراسات التنمية – جامعة بيرزيت، الفصل الرابع ص٦٥ – ٨٤.

١٤- جبران، شهناز (٢٠٠٣): "النوع الاجتماعي والدستور الفلسطيني"، مؤتمر الدستور الفلسطيني وأسس التنمية البشرية المستدامة، برنامج دراسات التنمية جامعة بيرزيت – ص ١٣٣ – ١٤٥.

١٥- اندريه، ميشيل (١٩٨٦)، "لا للنماذج في ادوار المرأة والرجل" أونيسكو، بيروت – ص١١.

١٦- رؤية استراتيجية وبرنامج عمل مرحلي (٢٠٠٤)، وزارة شؤون المرأة، السلطة الوطنية الفلسطينية، رام الله، شباط ٢٠٠٤. ص٢٧.




# التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية

أ. د. ضياء الدين زاهر

# التكنولوجيـــا الرقميـــة وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية



أ. د. ضياء الدين زاهـــر (*)

## ❖ إحداثيات جديدة لعصر جديد :

يشـــهد العـــالم منذ عقدين – أو يكاد – إرهاصات بزوغ عصر جديد أطلقته تشكيلة من المتغـــيرات والمســـتجدات التى مازالت تتساقط تداعياتها، السلبية والإيجابية، على عالمنا بشكل متسارع، الأمر الذى مهد لظهور مجتمع عالمى جديد يطلق عليه " مجتمع ما بعد الصناعة ( Post Industrial Society) أو مجتمع المعرفة ( Knowledge Society ). وهو ذلك المجتمع الذى تنحصـــر مشـــكلته الأساسية في مواجهة "معرفة متفجرة" بإيقاعات متسارعة في كافة المجالات العلمـــية والتقنية، وبالتالى يصبح تنظيم العلم والمعرفة، إنتاجا ونشرا وتعظيما وتوظيفا هو مهمة التعليم، مما يتطلب بالتالى تنمية بشرية قادرة على إنتاج واستهلاك هذه المعرفة.

وصـــاحب هذا المجتمع تصاعد ثورات كبرى لعل في مقدمتها: الثورة الصناعية الثالثة، والتكـــتلات الاقتصـــادية– الاســـتراتيجية الكبرى، والتحولات إلى الاقتصاد الكونى، واشتراكية الاقتصاد الحر، وتصاعد دور المرأة في القيادة، والثورة الديمقراطية، ونهضة الفنون والآداب... الخ. (حول هذه الثورات: Naibitt,et.al,1990,)

على أن أكثر هذه المستجدات هى الثورة الصناعية الثالثة التى تجاوزت بكثير ما سبقها مـــن ثـــورات علمية وتقنية وأثرت في استحداث معارف وتقنيات غيرت إلى حد كبير من أشكال الحياة ونظم المجتمع.

وهـــى ثورة ترتكز بالأساس على المعلومات وإبداعات العقل البشرى في ثلاثة مجالات أساسية هى: المعلوماتية، والاتصالات عن بعد، والهندسة الحيوية.

وقـــد اســـتطاعت هذه الثورة العلميـــة والتكنولوجية، وبخاصة ما اتصل منها بمجالات الإلكترونـــيات والمعلومات والأدوية والتكنولوجيا الحيويـــة وتكنولوجيا الليزر أن تفرض تغيرات

---

(*) رئيس التحرير .

عميقة على كافة عناصر الحياة ، وأن تعيد توزيع الثروة في العالم ، فلم تعد الثروة بشكلها التقليدى كالمال والموارد الطبيعية ، هى الأساس إذ فاقتها في الأهمية ثروة المعرفة والمعلومات ؛ حيث تعتمد العمليات على المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة (High-Tech) الأمر الذى تمخض عنه ظهور نظم إنتاجية قائمة على المعرفة ( knowledge Oriented Production System).( زاهر، ١٩٩٨ ) .

وبالتالى أصبحت الموارد الأساسية هى "الموارد الذهنية" من المعلومات وبخاصة تلك التى تغلب عليها الصفة الذهنية كمهارات التحليل والتركيب واختيار البدائل ، وصياغة الرؤى المتكاملة لإنجاز المهام، ومن ثم أصبحت هى الأساس في تشكيلة المهارات الإنتاجية كبديل "للمهارات العضلية" و " المهارات اليدوية الذكية " التى سبق للعصور السابقة أن فرضتها. فالمهارة الذهنية إذن أصبحت المهارة الوحيدة الصالحة في ظل إنتاج كثيف المعرفة لمجتمع أساسه المعرفة .

فالتطورات الحديثة في مجالات الهندسة الحيوية وإحلال المواد وعلوم الفضاء وغيرها أسهمت في ترسيخ هذه "المهارة الذهنية"وأسرعت في إحداث تغيرات عميقة في بنية ومنهجية المعرفة، من حيث طبيعتها ومداها وتوجهاتها، عابرة بها جميع مجالات المعرفة؛ الطبيعية منها والاجتماعية، في إطار دراسات عبر معرفية (Transdisciplinary Studies ) قادتها إلى اقترابات منهجية حديثة، كنظرية الأنساق(System Theory) ، ونظرية الكارثة ( Cutastroph Theory) ونظرية الشواش (الفوضى) (Theory Chaos) الأمر الذى ترتب عليه تغيرات قادت إلى تراجع منهجية الوضعية المنطقية الكلاسيكية لتحل محلها منهجية "ما بعد الحداثة"، والتى يأتى في مقدمة سماتها التعقد (Complexity). (زاهر وقمبر،٢٠٠٣، )

وقد أحدثت كل هذه التطورات تغيرات عميقة فيما يمكن مشاهدته من ظواهر عاصفة، كذيوع العولمة، والتغير الجوهرى في نظم العمل، ونشوء أزمات اجتماعية بيئية متفاقمة، والتحولات العميقة في البنى المجتمعية التى قادت لتغيرات ثقافية مذهلة وسببت العديد من المشكلات.

والأمر الهام في كل هذا بالنسبة لنا أن التعليم أصبح يلعب دوراً جوهرياً في عمليات بناء المعرفة التى هى أحد المكونات الأساسية للاقتصاد بمعناه الحديث، كما صار التعليم بمثابة البنية التحتية الدينامية للتنمية، بل وأصبح القطاع الرائد فيها، فهو أساس إنتاج، ونقل، وتطبيق

المعرفة، وأخذ زمام المبادرة للارتقاء بالعقل والأداء الإنساني والارتفاع بإنتاجيته وبما يقود إليه من تحولات في شكل، ينقله من الروتينية إلى الإبداعية .

وممـــا عمــق من أهمية التعليم أن بزوغ مصادر الإنتاج أصبح مرهــوناً بتطبيق العلم والتكنولوجيا في وســائل الإنتاج والتوزيع، فخمس الناتــج القومى الإجمالي في الدول الصناعية يــنفق الآن علـــى إنــتاج وتوزيع المعلومات من خلال التعليم والتدريب أثناء الخدمة، والبحث، والتطوير .

وقد كان لكل هذا تداعيات جذرية تمثلت في إحلال معظم وظائف الخدمات والتكنولوجيا المــتقدمة محل الوظائف الروتينية والوظائف ذات المهارات المتدنية . فأنشطة قديمة قد تحولت بالكـــامل إلى الميكنة وانتهت إلى غير رجعة... كما أن تكنولوجيا المعلومات قد أحدثت ثورة في جميع قطاعات المجتمع، والقليل من مناطق النشاط البشرى باقية بدون لمس، فالنتائج أثرت بقوة وفوراً على الاقتصاد في العمل والصناعة، كما في التعليم والتدريب والأبحاث.

فالمجتمع المعرفى يطور المعلومات والمهارات الأساسية المتعلقة به التى سوف تصبح فاعلــة أكــثر وأكــثر كعوامـــل للإنتاج. فشبكة العمل القائمة على أساس استعمالات المعلومات وتكنولوجــيا الاتصـــالات من بعد، وخلق فرص جديدة للاتصال والعمل، قد صنعت طرقاً جديدة محتملة للإنتاج، والتوزيع ، والخدمات.

وفى غضون السنوات القليلة القادمة سوف تحدث أكثر وأكثر شبكات الاتصالات الرقمية تغيــيرات اجتماعية تؤثر في الناس والمؤسسات في كافة أنحاء العالم، ولعل الفهم الواعى للنتائج المحــتملة لمــثل هـــــذه الشــبكات سوف يساعدنا على تعزيز التغير الإيجابي وتقليل التأثيرات المرغوب فيها .

كمـــا فُرِضَ تدوير تكنولوجيا المعلومات بطابعها الثورى والرقمى على أداء كافة أنشطة المجتمع المعاصر، واستطاع الدور المتسع للمعلومات أن ينقل الاهتمام في النشاط الاقتصادى من إنتاج المواد إلى معالجة المعلومات وصناعتها، الأمر الذى ارتفع بنمو منحنى التعلم لغالبية أفراد المجتمع عبر الخدمات والمنتجات المعلوماتية التفاعلية، وعالية السرعة.

وقـــد صـــار تبادل المعلومات، وخاصة المرتبطة بالتعلـــم ، العامل الأهـــم في تطوير وتنمـــية المجتمع المعرفى، حيث تحولت نظم تبادل المعلومات من أنماط الاتصال الشــفوية إلى

نظـــم معلومـــات تفاعلـــية متقدمة . وقد أدي ذلك إلى تغير جذرى في نمط الحيـــاة وفى معظم مؤسســـات المجـــتمع وفـــى مقدمتها المدارس والجامعات ومراكز التدريب على كافة مستوياتها وتوجهاتها.

الأمـــر الـــذى تطلـــب مـــن المؤسسة التعليمية أن توائم نفسها مع الأهمية المتصاعدة للمعلومـــات فـــي حقل الإنتاج، وخاصة وأن التراجع الاقتصادى للأمم أصبح منسوباً. لحد كبير لـــتخلف هـــذه المؤسسة (ضمن متهمين آخرين). وهنا تصبح المؤسسة التعليمية مطالبة بالتجديد، والاتجاه نحو إعادة تأسيس اقتصاد معولم ( Global Economy)، بوصفه الطريق المؤدى إلى الانتعاش الاقتصادى (Economic Revival)، والارتقاء بمستواه التنافسى وقدرته على اجتذاب رأس المال المتحرك عن طريق رفع المهارات لدى قوة العمل، والقوة الإبداعية للعلماء، والعمال المهرة... ألخ.

كما يتوقع على ضوء هذا الاستخدام الفاعل والمكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات حـــدوث تخفيض واضح في تكاليف عمليات التعلم والتعليم، وتعزيز لعملية التعلم ذاتها من خلال توفير بيئات متنوعة للتعلم داخل المجتمع المتعلم، تلك البيئات التى تتنوع بين خدمات المعلومات والمكتـــبات الافتراضـــية، والمنتجات المعلوماتية الرقمية، مدعومة بالاتصالات عن بعد، وبمعلم موجـــه (Tutor) لإرشـــاد المتعلمين، هذا إلى جانب الخدمات التقليدية كمصادر معلوماتية للقيمة المضافة.

ففـــى ظـــل هـــذه الظروف ليس من المســـتبعد أن ينهض المتعلـــم العربى بدوره في إحداث النهضة المبتغـــاة وأن يصبح في مقـــدرة نظـــم التعليم العربيـــة أن تدعم التعلم من أجل التمكين .

### ❖ جدلية التعليم والتكنولوجيا الرقمية بين الأمل والإحباط :

إذا كانـــت التطورات التكنولوجية الكبرى قد استطاعت – على مر التاريخ – أن تمتلك القوة على تغيير المجتمع ككل، فإنها بالتالى تعتبر مسئولة مسئولية كاملة عن التحولات والتغيرات فى طبيعة النظم التعليمية.

والملفت أن تاريخ استخدام التكنولوجيا فى تدعيم التدريس والتعلم مفعم بالآمال والإحباط معـــاً!، بل أنه فى معظم الحالات، تم استخدام اللوح الإردوازى، والسبورة، والطباشير، والكتاب

المدرسى، وأفرخ الورق (Flip-Chart)، والأدوات المعملية، والإذاعة، والأفلام، والتليفزيون، وعـــارض الشـــفافيات (Overhead Projector)، والكمبـــيوتر، على أنها أدوات تكميلية لعملية الـــتدريس. ويســـتخدم حالـــياً برنامج عارض اللوحات (PowerPoint) فى "تقديم اللوحات" إلى جانب التليفزيون المتصل بالأقمار الصناعية، ومؤتمرات الفيديو المكثفة، والتليفزيونات اللاسلكية، والترجمة الآلية. (Bates,2001)

وعلـــى الرغم من كل هذه المحاولات والاستخدامات التكميلية، فإن استخدام التكنولوجيا بهــذه الطريقة لا يجعلها تحل محل المعلم، ولا محل الفصل الدراسى، فاستخدام التكنولوجيا كأداة تكميلـــية لعملية التدريس لا يعتبر تغييراً جذرياً فى طرق التدريس، بل هو مجرد تحسين لما كان يتم بالفعل داخل الفصل الدراسى.

وقـــد أدى استخدام التكنولوجيا فى معظم الحالات إلى زيادة تكلفة التدريس، فبالإضافة إلى تكلفة الأدوات، يحتاج المعلمون إلى مزيد من الوقت فى الإعداد. وقد يستفيد الطلاب بدورهم من التحسن فى جودة عرض ملاحظات المعلم، وقد يصبح الفصل مكاناً شيقاً أكثر نتيجة لاستخدام الصـــوت والصـــورة، غـــير أنه من الصعب وجود علاقة يمكن قياسها بين استخدام التكنولوجيا ومخرجات التعلم المحسنة. (Bates,2001)

والحقـــيقة أن هـــذا التزامـــن بيـــن الـــتطـــورات التكنولوجية – خاصة المعلوماتية والاتصالية – ومراحل تقدم التعليـــم وانتشاره مســـألة تاريخيـــة تقتـــرن بما يشار إليه بعمليـــة إعـــادة البناء (Restructuring) الأمـــر الذى جعلنا نطلق عليهـــا اســـم التكنولوجيات الممزقة (Disruptive Technologies)، يعنى أن التكنولوجيات الحديثة تحل محل التكنولوجيات السابقة وتتجاوزها، حتى وإن كانت هـــذه التكنولوجيات السابقة قد اعتبرت عماد الحيـــاة لفترات طويلة (Rosenberg, 2001, 19-20) ، ولعل أوضح مثال على الدور البنائى للتكنولوجيا هو اختراع "يوحـــنا جوتنـــبرج (J.Gutenberg) آلـــة الطباعة فى عام ١٤٣٦ ميلادية فآلـــة الطباعة هذه كانـــت بمثابة تكنولوجيا لإعادة البناء، حيث حلت محل ٢٠٠٠ عام من الكتابـــة باليد والتواصل المبنى على الورقة ، وقـــد أدى ذلك بالتبعيـــة إلى ظهور " المدارس " لاحتياج الأفراد إلى التعلم كى يقرأوا .

ومنذ عهد "جوتنبرج" تقلصت المسافة الزمنية بين ظهور التكنولوجيات التى تعيد البناء. فلقـــد تغـــيرت الأجواء الاتصالية مرة أخرى ما بين منتصف الثمانينيات وبدايات التسعينيات من

القـــرن التاسع عشر بظهور تكنولوجيات من قبيل التلغراف ، والهاتف ، والمذياع ، والأفلام التى أضـــافت لمســـة واقعية إلى الاتصالات التى لم تكن ممكنة من قبل. وبعد ذلك بأربعين عاماً هز الظهـــور الدرامى للتليفزيون (التلفاز) نموذج الاتصالات أكثر. وقد قاد ذلك إلى ما دعاه مارشال مـــاكلون " القرية العالمية " (Global Village) فلقد ظهرت يوميا فى منازلنا وجوه، وأصوات، وخبرات الأفراد فى جميع أنحاء العالم (Rosenberg,20) .

لـــذا، فقـــد اعتقد الكثيرون أن هناك "ثورة فى التعليم" من حيث الطريقة التى يتعلم بها الناس ، والطريقة التى يعلمون بهـــا . ويسمع المهتمون بمجال التعليم عن إصلاحات وثورات فى العقود القليلة الماضية ، بيد أن معظمها لم يتحقـــق ، أو لـــم تكن الاستفادة منها طويلة الأمد ، أو لم تكن لها قيمة حقيقيـــة كما أشرنا من قبل ... " ألم يكن الراديو، ثم الأفـــلام ، ثم التليفزيون ، ثـــم الكمبـــيوتر ، بمثابة ثـــورات مستمرة فى التعليم العالى ، ثم ماذا حدث ؟. لقـــد تم شـــراء كمـــيات كبـــيرة من الأدوات ، وتم تدريب العاملين ، ثم بعـــد انطفاء شـــعلة الجديد ، طـــواها النسيان " (See: Bates, op.cit; pp:26-27).

فعـــندما ظهـــر "التلـــيفزيون" مثلاً وأدى فعلياً لوجود المتعلمين، واستطاع أن يجلب أى صورة للتعلم إلى الحجرة الدراسية، كما استطاعت أشرطة الفيديو أن تستحوذ على وجود أفضل أنـــواع التعليم المتواصل الاستخدام . ولكن ذلك لم يتحقق بهذه الطريقة .. " فالتعليم التليفزيونى " علـــى الـــرغـــم من بعض النجاحات الغير عاديـــة لبعض برامجه لـــم يجلب أيـــة " يوتوبيـــا تعليمـــية " والســـبب الرئيســـى الـــذى لـــــم يجعل التليفزيون " مدرساً للجميع " هو افتقاره إلى الخصيصة الأساسية للتدريس، وهى القدرة على التفاعل مع المتعلم ، وتقديم التغذية الراجعـــة ، وتغيـــير المقدمـــات لتتناسب مع احتياجات المتعلمين وتلبيهـــا . فالتليفزيون كان وســـيلة واحدة لتوصـــيل المعلومات ، ولكنه لم يكن تعليم حقيقى كما هو الأمر فى حالـــة " الكمبيوتر الشخصى" الـــذى كـــان أشـــبه " بالنصوص الكتابيـــة " ، والذى تمركز حول أداء ممل وفقـــاً لاستراتيجية تعليمية معروفة بـــ " التمارين والأداء " (Drill and Practice) ، فالمتعلم يقرأ لبضع ساعات ، ويســـتجيب لما يشاهده على الشـــاشة من أمثلة مكتوبـــة بشكل سيء مع أقـــل حد من التغذيـــة الـــراجعة (Feed Back) ، ثم يعيد الكرة من جديـــد . ( أنظر: Hardin,2000 ، كذلك أنظر: Rosenberg, 21) .

غـــير أن قدوم التكنولوجيات الأوسع مثل الانترنت والوسائط المتعددة وشبكة المعلومات العالمـــية قـــاد إلـــى تغييرات ذات دلالة فى التدريس والتعلم وفى التعليم والتدريب فى المراحل

التعليمـية، اصطلح على تسميته بمصطلح جديد يستخدم لوصف تطبيقات مثل هذه التكنولوجيات الرقمـية فـي التعلـيم وهو مصطلح "التعلم الالكتروني" (E.Learning). هذا التعلم الذى ينذر بتغيرات ثورية فى تدريس الكبـار الذين يسعون لتحسين مهاراتهـم أو متابعـة تعليمهم العـام . (Bates, Op.Cit, )

***ولكن هل أدى إدخال الانترنت إلى ثورة فى التعليم؟***

الإجابـة على هذا السؤال تقتضى التروى.. حيث إن البعض يرى بشكل عام أن شبكة الانترنت هى: (شبكة من الذهب).. فى حين يراها البعض الأخر ( فخاً فضياً ) لمستهلكين سذج. (See:T.Stevenson, 2002)

ووفقاً لوجهة النظر الثنائية المتشائمة (أنه فخ فضى) فشواهده أن الانترنت لم يوفر حتى الآن فرصة توسيع اختيارات التعلم أمام المعلمين والطلاب الذين كان من حسن حظهم التعامل مع الانترنـت، ولديهـم عدد قليل عن أجهزة الكمبيوتر، وإرشاد مناسب للاستخدام. ويتوفر هذا فى أفضـل الحـالات فـي فصل دراسي واحد، وفي مدرسة واحدة داخل أى نظام، ولم يصبح أمراً منتظماً فى كافة مرافق المدرسة.

فـي حيـن أن الـبعض يعطى تقييماً مختلفاً لدور الانترنت الثقافى والتعليمى ، فيقول "كـريس ريـد " مثلاً من جامعة " جورن ماسون " : " لا يجب أن ننظر إلى الشبكات على أنها مجرد قنوات لإسعاد الناس ، بل علينا – بدلاً من ذلك – أن ندرك أن الانترنت بيئة تركيبية يمكن أن يوجـد فيها التفاعـل ، والابتكار الجماعى ، مثلما يوجد فى مواقف العالـم الواقعى . ويعنى هـــذا أكـثر مـن مجرد التفاعـل مع بشـر آخرين ، فتطور وتقدم " الكيانات الذكية " يسمح للمصـممين علـى الخـط من خلـق شخصيات فى الفضاء يمكنهـا توضيح دورهـا فى بيئة معيـنـة ، وتقـــوم بتوجيـه نفسها أيضاً ، وتتكيف مع ما يحيط بها من المستخدمين والكيانات الأخـرى الـتى تؤثـــر فى تلك البيئة ، وأكـد " ريد " أيضاً على أننا لا يجب أن ننسى أن " تكنولوجـيا الشـبكات " لا تؤثـر فقط على عالم التعليـم ، فللشبكات قوة تأثير على مدى أوسع مـن الجمهـور العـــام ، وهـــذا ما يمكن أن نراه فى الشهرة الجماهيرية للخدمات التجارية المباشـــرة . ومـن ثـم فـإن مفتاح هـذا هو استراتيجيات تشجيع الناس على استخدام أدوات الشبكات لمواصلة التعلـم طوال حياتهم ، وحتى بعـد انتهاء فترة التعليم الرسمى بوقت طويل " . (Carvin,1996)

وبشكل عام فإن المحدد الرئيسى الجديد للاستفادة من الانترنت مرهون بالتقدم فى التكنولوجيا الرقمية (*) ، والتى تبدو مجاوزة للوظائف التقليدية للآلة وامتداد لحواس الإنسان ووظائفه . وبالتالى فهى تمتلك إمكانات قادرة على تغيير منظومة التعليم ، وأنماطه ، ووسائله ، وموارده ، وفلسفته ، وسياساته ، ودوره ، ومؤسساته ، ومناهجه ، حتى تكاد تختفى الآن حجرة الدراسة المغلقة ، كما تختفى المكتبة القائمة على الكتب وحدها ( كما واضح من اسمها ) ، وانفتحت المدارس ليس فقط على المجتمع بل على العالم ، وأصبحنا ننادى حقيقة " بمدارس بلا أسوار " وبمكتبات إلكترونية أو افتراضية ، واتسعت المكتبة وأصبحت تجمع بين جوانبها الرحبة الصورة ، والكتاب ، والفيلم التعليمى ، وبرامج الفيديو ، وبرامج الكمبيوتر المسجل على أقراص مدمجة (CD-Rom) ، والتسجيلات الصوتية ، وشبكة الانترنت وغيرها، وتغير أسمها من المكتبة إلى مركز مصادر المعلومات، أو مركز مصادر التعلم . ويتغير أنماط التعلم المفتوح والجامعة المفتوحة ، والمحاضرات الهاتفية أو الهاتفية المرئية من بُعد، والمؤتمرات المتلفزة المرئية من بُعد (Video Conferencing) ، والتعليم المستمر ( زاهر وآخرون، ٢٠٠٢) .

إذن فمع التقدم الهائل فى نماذج التكنولوجيات الرقمية؛ لاسيما المحاكاة والبرمجيات الذكية، والتزاوج بين المعلومة الذكية، والمرئية، والمسموعة، وكذلك النمو "الجرثومى" لشبكات نقل المعلومات، ومن بينها شبكة الانترنت، وما تلعبه الأقمار الصناعية من دور هائل فى إلغاء عنصر المسافة، قدم نظام "التعليم من بُعد" حلولاً غير تقليدية للعديد من المشكلات والمعضلات التى يعانى منها "التعليم النظامى".

وبشكل عام، فإن دور التكنولوجيا الرقمية فى توفير الإمكانات الضخمة للنظم التعليمية يجملها ماسى وزيمسكى (Massy & Zemsky) فى الآتى :

١- تعتبر استثماراً مميزاً لأن تكلفة الاستخدام لكل طالب ستكون منخفضة ، وأيضاً لأن الدخول على كمية هائلة من المعلومات سيكون متاحاً أيضاً بتكلفة منخفضة .

(*) تقدر الأوراق المتداولة على شبكة الانترنت بـ ١,٥ مليون ورقة، وتعتبر أشد خطوط الشبكة إزدحاما هى تلك التى يعبرها المستهلكين الأكثر ثراءا، بينما أقل الخطوط كثافة توجد حيث أكثر السكان كثافة والذين ينخفض بشكل مطرد ومعدل دخلهم العام. لذا يصبح قول Stevenson صحيحاً" "أنى عنكبوت" ما بعد الصناعى" يبدو وكأنه ينسج خيوط شبكة "سرمدية" من الأنساج الرقمية حول الكوكب الأرضى ( Stevenson, ) .

٢- تتيح خيارات فردية هائلة فى تطبيقاتها، مما يسمح للمعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلميـن، وكذلك توفر الراحة القصوى للمعلمين والمتعلمين على السواء من خلال مبدأ التعلم في أى وقت، وفى أى مكان.

٣- تخفـف مـن قيود الوقت فى الأنشطة المدرسية، كما تبقى على حالة التواصل بين المعلم والمتعلم، وتؤكد على أهميته، ولكن الاحتكاك المادى المباشر لم يعد كذلك.

٤- تتـيح التوجـيه الذاتـى للمتعلم خلال عملية التعلم، وذلك بزيادة وعيه بالأساليب المختلفة للـتعلم، وإقامة عملية تقويم مستمر طوال تقدم الطالب فى البرنامج، وتعد المجالات التى يمكـن أن تستفيد أكثر من تكنولوجيا المعلومات هى تلك التى تحتوى على عدد كبير من الطلاب، ومناهج ذات مواصفات محددة.

وبوجـه عام، يمكن القول بأن التكنولوجيا الرقمية سوف تمكن الطلاب من أن يتحكموا بشـكل أكبر فى عملية التعلم ، إضافة إلى الفوائد الأخرى المرتبطة بالتعلم الإيجابي ، والمسئولية الشخصـية للمتعلم. فليس فقط سيكون بمقدور الطلاب أن يقرروا لأنفسهم متى وأين يتعلمون، بل وكـيف يمكن أن يوثقوا ما تعلموا .. وبهذه الطريقة سوف تلعب التكنولوجيا الرقمية المعلوماتية دورها الرئيسى فى فصل عملية التدريس عن عملية التعلم.

وبالـتالى فإن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة ، وإثراء العملية التربوية ، وتجديد النظم التعليمية بشكل عام .

علـى أنـه من زاوية مقابلة لا يمكن إنكار أن هذا النجاح مرهون بعوامل كثيرة تعوق انتشاره، وأهمها أن ٩٠% من مستخدمى هذه التكنولوجيا الرقمية (ولاسيما الانترنت) يعيشون فى أغـنى ٢٠ دولة فى العالم، وأقل من ١% من المستخدمين يعيشون فى أفقر ٢٠ دولة فى العالم. إذن فكـيف يمكـن جعل هذه التكنولوجيا جسراً للمعرفة الجديدة فى ظل وجود "الملكية الفكرية"، فحتى لو حصل الفلاحون فى الدول الإفريقية النامية على موارد للاتصال بالانترنت، فمن أين لهم بـالموارد لشـراء المعرفة المتخصصة، فالانقسام الذى أحدثه "الاتصال الرقمى" يمكن أن يصبح الوادى الضيق للمعرفة (للمزيد أنظر : Stevenson)

كمـا تظـل فى هـذا السياق عدة قضايا تثيرها تلك التكنولوجيا الحديثة ( الرقمية ) ، والـتى تتغـير بـنفس سـرعة ابتكارها ، وفى مقدمتها قضايا : التحكم فى الجـودة ، واعتماد

المقـــررات الافتراضية، والمساواة ، وإمكانية من ليس أمامهم سبل استخدام التكنولوجية الحديثة للوصول إليها .

علـــى أنـــه فى جميع الأحوال لن تكون التكنولوجيا الرقمية خاصة الانترنت بمثابة عصا عـــلاء الديـــن فى التعليم، والتى يمكنها أن تسهم أو أسهمت بالفعل فى تجديد النظم التعليمية بل الأمـــل فـــى قدرتها على الربط بين تلك النظم وبين التنمية البشرية المستدامة . وهذا بالضرورة يتطلـــب تعظـــيم لاســـتخدام هـــذه التكنولوجيا الرقمية فى التعليم مـــن خلال " بناء بنيـــة تحتية تكنولوجـــية قومـــية قويـــة ، وأن ينبع استخدامها مباشرة من حاجات الاقتصاد القائم على أساس المعرفة " . (Bates,op.cit, p.31)

## ❖ التجديدات فى النظم التعليمية :

لا يمكـــن فهـــم طبـــيعة التغيرات والمستجدات فى النظم التعليمية تلك التى أحدثت بفعل التكنولوجيا الرقمية ما لم يتم فهم مراحل تطور إدماج التكنولوجيا وتطويعها داخل النظم التعليمية مـــن أجـــل تجديدهـــا، وفـــى هذا السياق يمكن التمييز بين الأجيال المختلفة لهذه التكنولوجيات وتطبيقاتها التعليمية على النحو التالى :

**الجيل الأول : ويقترن بنموذج المراسلة (The Correspondence Model)**

والـــذى ظهـــر وســـاد فى نهايات القرن التاسع عشر، واعتمد بشكل أساسى على المواد المطبوعة، واستخدام المراسلات البريدية فى توصيل النصوص إلى الدارسين.

**الجيل الثانى : وعرف بنموذج الوسائل المتعددة (The Multi-Media Model)**

حيـــث كان يتم توصيل المعلومات للدارسين عن طريق وسيلة تعلم تكنولوجية متوفرة، قد تكون هاتف أو بث تليفزيونى أو إذاعى أو بالاعتماد على المـــواد المطبوعة والأشرطة السمعية (Audiotapes) والأشـــرطة المرئية (Videotapes)، هذا إلى جانب التعلم بمساعدة الحاسب، والأقراص المدمجة، والفيديو التفاعلى.

**الجيل الثالث : وهو ما يعرف بنموذج التعلم من بُعد (The Telelearning Model)**

وفـــيه اعـــتمدت المؤسســـات التعليمـــية والتربوية على استخدام أساليب أكثر تقدماً، مثل المؤتمـــرات المرئية أو ما يطلـــق عليـــه شبكة الاجتماع من بُعد (Video Conferencing) ، والاتصـــالات المسموعة المرئيـــة (Audiographic Communication) ، وبرامج الأقمـــار الصناعية (Satellite Programs) .

**الجيل الرابع : والمسمى بنموذج التعلم المرن (Flexible Learning Model)**

ويتمـيز هـذا الجـيل بـالجمع بيـن كافة الوسائط المتعددة التفاعلية ( Interactive Multimedia) تلـك التى تقـوم بتخزين الرسائل على شبكة الاتصالات العالميـة (WWW) حـتى يكـون المســتقبل جاهزاً لقراءتهـا ، حيث أن معظمها وسـائط الكترونيـة لا تزامنية (Asynchronous).

**الجيل الخامس : وهو ما يسمى بنموذج التعلم المرن الذكى ( The Intelligent Flexible Learning Model)**

وهـذا الـنموذج مشـتق أساسـاً من الجيل الرابع، حيث يهدف إلى استثمار خصائص الانترنت والشبكة (Web)، ويتضمن هذا النموذج وسائط متعددة تفاعلية مباشرة (على الخط on line)، والقـدرة على الدخول لمراكز التعلم، كما يستخدم شبكات الاتصال بواسطة الكمبيوتر عن طريق نظم استجابة آلية .

ويلخص جيم تيلور (Jim Taylor) ملامح هذه الأجيال الجدول التالى:

| الأجيال الخمسة للتعليم عن بعد | السمات الخاصة بالتكنولوجيا المقدم بها | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المرونة | | | مواد منقحة بدقة | يتضمن تفاعل متقدم | متغير الكلفة المؤسسى (صفر تقريباً) |
| | الوقت | المكان | السرعة | | | |
| ١- الجيل الأول : | | | | | | |
| - نموذج المراسلة ..عن طريق : | | | | | | |
| • المواد المطبوعة | نعم | نعم | نعم | نعم | لا | لا |
| ٢- الجيل الثانى : | | | | | | |
| - النموذج متعدد الوسائل | | | | | | |
| • الطباعة | نعم | نعم | نعم | نعم | لا | لا |
| • الشرائط | نعم | نعم | نعم | نعم | لا | لا |
| • الفيديو | نعم | نعم | نعم | نعم | لا | لا |
| • الحاسب التعليمى | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | لا |
| • الفيديو التفاعلى | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | لا |
| ٣- الجيل الثالث : | | | | | | |
| - نموذج التعلم من بعد | | | | | | |
| • المؤتمرات المسموعة عن بعد | لا | لا | لا | لا | نعم | لا |
| • الفيديو كونفرانس | لا | لا | لا | لا | نعم | لا |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • الاتصال السمعى المرئى | لا | لا | لا | نعم | نعم | لا |
| • الإذاعة والتليفزيون | لا | لا | لا | نعم | نعم | لا |
| ٤- الجيل الرابع : | | | | | | |
| - نموذج التعلم المرن عن طريق: | | | | | | |
| • الوسائط المتعددة التفاعلية | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |
| • الإنترنت | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |
| • التواصل عن طريق الكمبيوتر | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | لا |
| ٥- الجيل الخامس : | | | | | | |
| - نمـوذج التعلم المرن الذكى عن طريق : | | | | | | |
| • وسائط متعددة تفاعلية | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |
| • الإنترنت | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |
| • التواصـل بالكمبـيوتر بواسطة نظم استجابة أتوماتيكية | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |
| • القـدرة علـى الدخول لمركز التعلـيم وحرية الحصول على مصادره وعملياته التعليمية. | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم | نعم |

وتدلنا قراءة الجدول السابق أن الجيل الخامس يمثل ذروة إدماج التكنولوجيا فى المنظومة التعليمـية بشـكل يحقـق غالبية أهدافها، كما يقلص بدرجة كبيرة التكاليف المساعدة مع تعظيم الإشـراف المباشـر على العملية التعليمية من خلال تطوير وتنفيذ النظم الذاتية لإنتاج المناهج، والـنظم الذاتيـة للتوجيـه التربوى ، كما أن هذا الجيل لديـه إمكانيـة لإحداث وثبة كمية فى ظـل اقتصـاديات الحجـم (Economics of Scale) ، وبمعاونة أسلوب الكلفـة / الفاعلية (Cost/ Effectiveness Approach) ، كما أن لهذا الجيل القدرة ليس فقط على نقل التعلم من بعد، بل أيضاً نقل خبرة الطلاب والمعلمين.

وبدهى أن هذا الجيل المتقدم من أجيال التكنولوجيا المندمجة فى التعليم والتعلم لا يمكن تقديمـه بشـكل مـنفرد كمجموعة من المبادئ المعنوية والمتضمنات المتعددة ، وإنما يصبح من المحـتم ضـرورة توضيحه من خلال عرض عام لبعض النماذج التى تطبقه ، وتأخذ به ، ولعل الجامعة الافتراضية ( الخائلية ) (Virtual University) ، والمدرسة الذكية ( أو الالكترونية ) E.School ، مـن أهم نماذج التجديـد فى النظم التعليمية التى أفرزتهـا التكنولوجيا الرقمية . وسوف نركز على الجامعـة الافتراضية فى حدود المساحة المتاحة لنا فى هذه الورقـة .

❖ الجامعة الافتراضية :

هـــى نمـــوذج للتعليم الالكتروني من بُعد، وهى تمثل أحد أعراض اقتصاديات العولمة، وهى فى نفس الوقت قوة من القوى المهددة للبرج العاجى للأكاديمية (Stevenson,2003).

وقد كانت هذه الجامعة منذ أقل من عقدين من قبل الخيال العلمى، على أننا الآن نستطيع أن ندعى دون أن نبالغ أنه لاتوجد جامعة محترمة فى العالم لا تسعى لوضع مقرراتها وبرامجها علـــى شـــبكة الانترنـــت، بـــل أن العديد من أساتذة الجامعات فى جميع أنحاء العالم يستخدمون الانترنت والشـــبكة العالميـــة للمعلومات كجزء متكامل من عملية التدريس . وقـــد منحت شركة (Web CT Inc) ، وهى من الموردين الأساسيين لبرامج تصميم المقررات على الشبكة –خلال أربـــع ســـنوات لحوالى ٢٢٠٠ مؤسسة فى ٨١ دولة ترخيصاً لاستخدام برامجها، بما يصل إلى إجمـــالى أكـــثر من عشرة ملايين رخصة للطلاب. وإلى نشأة سوق للتعلم العالى بلغ ١٨ بليون أمريكى عام ٢٠٠٣. (Bates, , p.31) .

كـــل هـــذا جعـــل الجامعة الإلكترونية أو الافتراضية واقع حقيقى فى ظل الفرص غير المحدودة التى تقدمها شبكة الانترنت بالاعتماد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC)، والتى تعتـــبر مصـــدر ثرى للتفاعلات الفكريه والتى يمكن استغلالها فى العمليات التدريسية من خلال إنشاء "نظام تفاعلى ذاتى" يمكنه تخفيض كلفة التعلم الجامعى والعالى، وبالتالى تقليل التكاليف التى يـــتحملها الطـــلاب، وفى ظل هذه الامكانات تبلور مفهوم التعلم الالكتروني E.Learning الذى يمـــثل أحدث جيل من أجيال التعلم من بعد باعتباره يعبر عن نموذج جديد للتعلم نشأ من التوسع المـــتزايد للتكنولوجيات الرقمية، والذى تقوم عليه الجامعة الافتراضية(للمزيد حول أساسيات هذا التعليم وتقييمه. أنظر، الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية، الأعداد ٨٢،٧٠، الغراب،٢٠٠٣) .

وقـــد أرتـــبط ظهور الجامعة الافتراضية بالعديد من الأسباب بعضها مؤسسى، والآخر اجتماعى اقتصادى. وبالنسبة للأسباب المؤسسية نجـــد " Bates " يورد أسباب كثيرة فى مقدمتها : (Bates, Op.Cit, )

- إتاحة الموارد التعليمية من خارج المؤسسة على مستوى عالمى وبشكل فورى .
- التفاعل المتزايد والمرن مع الطلاب عن طريق البريد الالكتروني ومنابر الحوار.
- إتاحـــة ملاحظـــات وأشـــكال وقوائم المراجع وغيرها من المصادر المتعلقة بالمقررات أمام الطلاب فى أى وقت .

- القدرة على مزج النصوص، والرسوم، وقليل من الوسائط المتعددة، بما يمكن من عمل مدى واسع من التطبيقات التعليمية .
- ربط التخصصات المهنية / العلمية على مستوى عالمى بأهداف البحث والتدريس .
- إتاحة الفرص للتعلم العالمى، وعبر الثقافى، والتعاونى .
- سهولة ابتكار موارد ومقررات بتكلفة قليلة، باستخدام برامج تحت الطلب مثل Web CT، Blackboard .
- تنظيم مواد المقرر عن طريق مداخل على الخط (موقع واحد يتسوق منه الطلاب كافة مصادر التعلم) .
- الكلفة المنخفضة نسبياً بالنسبة للمعلمين من حيث التكنولوجيا .

فى حين أن الأسباب الأكثر تعقيداً هى الأسباب الاجتماعية على أساس المعرفة بحاجة إلى تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا فى البحث، والتنظيم، والتحليل، وتطبيق المعلومات بشكل ملائم. فالاقتصاد المتمركز على المعرفة -مثل الاقتصاد المعتمد على قطاعات التكنولوجيا الفائقة، مثل الكمبيوتر، والاتصالات التليفونية ، والتكنولوجيا الحيوية، أو الصناعات الخدمية مثل : الخدمات التمويلية ، والصحة ، والتسلية ، والفندقة ، والسياحة ، تتطلب كلها قوى عاملة مرنة مرونة عالية، وقابلة للتعديل، تستطيع أن تتغير باستمرار مع تغير العالم من حولها .

ومن هنا فإن الصناعات القائمة على أساس المعرفة لا تتطلب عمال مهرة تكنولوجيا، وقادرين على متابعة المعرفة ، وتجديدها وحسب ، بل أيضاً متعلمين دائما ، حتى يمكن لهذا المزج أن يتم بشكل فعال .

وهذه التغيرات فى القوى العاملة، ومطالبة الطلاب الأكاديميين بالجامعة، والعاملين بالجامعة بمزيد من المرونة يؤثر تأثيراً مباشراً على "نوع التعلم"، ومن ثم على "نوع التدريس" الذى يتطلب بشكل متزايد الآن كل من الطلاب والعاملين فى سياق الاقتصاد القائم على أساس المعرفة.

لهذا كله كان لابد من إعداد المؤسسات الجامعية ككل للدخول فى العالم الالكترونى الرقمى الجديد ، وذلك فى المجالات المحددة التالية (J.Taylor) :

- إعداد الطلاب للحصول على المعلومات وتكنولوجيا الاتصال والتعامل معها .
- إعداد الطلاب بأدوات الحياة، والاستخدام الروتينى للتكنولوجيا الرقمية ، المعلوماتية والاتصالية ، فى المعاملات الإدارية مع الطلاب .

- إعداد الطلاب بأدوات التعلم، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات فى جوهر العمليات التعليمية .
- إدخال مقررات وتخصصات فى مجالات العالم الالكترونى الرقمى .
- التفكــير والشــروع فى استخدام وتضمين تكنولوجيات المعلومات والاتصالات فى التخطيط الاستراتيجى وتوزيع الموارد .

ويعتــبر عقد التسعينيات عام تتويج الجامعات الافتراضية، حيث تكاثرت هذه الجامعات علــى مســتوى العالم لتحقق ثلاثة أهداف أساسية: إعادة هندسة النظام الجامعى، سياسة وأهدافا ومعايــير، وتقويــم وإدارة، وخدمــات، وامتداد. وكذلك ضمان العدالة الأكاديمية، بالاستفادة من القــدرات المحــتملة للتعلــيم الالكتروني فى توفير خدمات تعليمية عالية الجودة لجميع المتعلمين بصــرف الــنظر عــن انــتماءاتهم أو إعاقتهم أو أماكن وجودهم، ومساعدة المعلمين، إرشادياً، وتدريســياً، وتقويمــياً. وأخــيراً ضمان توفير تعليم متميز للطلاب الجامعيين، بشكل يعتمد على مقاربــات مغايــرة وأســاليب تدريس جديدة تركز على طرح الأسئلة التى تتحدى الافتراضات الأساسية التى تحكم نظام التعليم الجامعى التقليدى، والطرق المستقرة لأداء العمل به، وتتيح بذلك فــرص للــتجديد ولاســتفزاز الآمال والمخاوف من التغيير، وتشجع على توفير فرص للطلاب للانخراط فى مقررات متنوعة .

ولهــذا كله فقد توسع إنشاء الجامعات الافتراضية فى العديد من البلدان التى تمتلك بنية أساسية تكنولوجية ملائمة تستخدم بالفعل لأسباب اقتصادية أو حكومية وتكون قادرة على التعامل مــع التكنولوجــيا الرقمــية . هذا إلى جانب القوى البشرية عالية التأهيل اللازمة لتدعيم التعليم الالكترونى .

وتتبايــن صيغ الجامعات الافتراضية بقدر قدرتها على إدماج التكنولوجيا الرقمية شكلاً وموضوعاً فى مجمل المنظومة الأكاديمية . فبينما تقتصر بعض الجامعات على إحداث تكامل بين شــبكة المعلومــات العالمية والانترنت فى التدريس داخل قاعة الدراسة الجامعية بالطريقة نفسها التى تم بها دمج التكنولوجيات السابقة، ( وهذه أبسط الصور ) ، نجد جامعات أخرى تقدم صيغة مزدوجة (dual-mode) للتعليم احداهما تقليدية، والأخرى قائمة على التعلم الالكترونى من بُعد. وفى مثل هذه الجامعات قد تتحول من جامعة افتراضية إلى جامعة مفتوحة بعد مدة كما فى حالة جامعة " كاتالونيا المفتوحة " .

أو الصــيغة الكاملــة للجامعة الافتراضية فهى تلك التى تعتمــد على التعلــم الموزع (Distributed Learning)، وهو خطوة قوية سوف تغير من طريقة عمل المؤسسات الجامعية

التقليدية تغييراً جذرياً. والتعلم الموزع يعنى خليطا من التدريس وجها لوجه المخفض عمداً، وتعلم على الخط ويتم فى مكان العمل، وبوسائل مرنة أخرى تمثل الجيل الخامس. وقوة الصيغة المختلطة فى أنها تمكن من الاستفادة من فوائد الدمج بين التعلم على الخط، والتعلم داخل الحرم الجامعى .

وهناك نموذجان من هذا النوع الأخير من الجامعات الافتراضية :

**أولاهما** : يعتمد على تعاون عدد من الجامعات فى شراكة مع القطاع الخاص لاستثمار أنشطتها فى التعليم الالكتروني اقتصادياً،

**ثانيهما** : يعتمد على استقلالية كل جامعة، وتقديمها لبرامجها مستقلة عن جهات داعمة أو شريكة.

وبالنسبة للنوع الأول نجد عدة نماذج لعل أشهرها (للمزيد أنظر: زاهر، ٢٠٠٣، Bates):

- **جامعة ٢١ (University 21)** : وهى جامعة الكترونية مكونة من ١٧ جامعة فى دول الكومنولث بشكل أساسى، تضم: جامعة نوتينجهام، وجامعة جلاسجو، وجامعة ملبورن، وجامعة هونج كونج، والجامعة القومية بسنغافورة، وجامعة كولومبيا البريطانية، وجامعات أخرى . ودار تومسون للنشر فى بريطانيا .

ولهذه الجامعات دور أساسى فى هذه الشراكة، حيث تشارك بنسبة ٥٠% فى تمويل دار نشر " تومسون " ، والاشراف على الجودة من خلال شراكة مساهمة ، متعددة ، وفى معظم الأحوال تعتمد على رصيدها من المطبوعات كمصادر للمحتويات.

- **جامعة Cardean** : وهى جامعة افتراضية أنشئتها شركة أمريكية تدعى (Unext) . وقد كيفت مواردها التعليمية من المواد التى تقدمها جامعات : كولومبيا ، وستانفورد ، وشيكاغو، وكارنيجى ميلون ، ومدرسة لندن للاقتصاد. ويتم منح الشهادات باسم كاردين ، موقعة باسم ولاية ألينويز .

وهناك جامعات ومراكز أساسية أخرى فى هونج كونج لها أعمال فى استراليا، والصين، والولايات المتحدة. كما أن هناك جامعة (Next Ed) التى أسست عام ١٩٩٨ بترتيبات مع ٢١ جامعة فى استراليا، وكندا، وهولندا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية. وفى أبريل عام ٢٠٠٠، كان هناك ٢٦٠٠ طالباً مقيداً بها ٢١ دولة فى ٢٠٠ مقرر.

- **جامعة ولاية كاليفورنيا** : فقد طورت هذه الجامعة شبكة تعلم موزعة، بالتعاون مع شركة نشر سيمون سشوستر ( Simon Schuster Publishing ) ، ومحطة التليفزيون العامة

KCET ، ومدرســـى فصـــول مقاطعة لوس أنجلوس لإنتـــاج موديولات ( Modules ) المقـــرر المبنية على الفيديـــو لتخصصات طرق القراءة ، التعليم الخاص ، إدارة الفصل ، التكنولوجيا التعليمية ، واستراتيجيات التطوير الأكاديمى . وترسل هـــذه الموديولات الخاصة بهـــــذه التخصصات إلى الطلاب المقيمين فى ولايـــة كاليفورنيا بالبريـــد الجوى ، وتكمل بالبريد الالكتروني ، المحادثة الهاتفية ، وصفحات الويب التى تخصص لذلك .

أمـــا النوع الثانى من الجامعات الافتراضية (الالكترونية)، فنجده لدى العديد من الجامعات المتحمســـة للاستعانة بالتكنولوجيا الرقمية فى تقديم فرص التعلم من بُعد، ولعل فى مقدمتها معظم الجامعات الاسترالية والكندية، الأمريكية، والإنجليزية، ومن أمثلتها :

- **جامعـــة سوزين كونيسلاند (University of Southern Queenland)** : وهى واحدة مـــن الجامعات الاسترالية والعالمية الرائدة ، حيث فازت بجائزة أفضل جامعة لعام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، وذلك فى ضوء معايير التقويم التى ركزت على تطوير الجامعة الالكترونية .

ومن أهم سمات هذه الجامعة قدرتها على توفير عملية تعلم الكترونى آلية تتسق مع الجيل الرابع للتعلم الالكترونى الذى تتميز برامجه بالتفاعل والتعاون، وفى نفس الوقت فإنها غير خطية، كمـــا يحـــدد حدود عريضة لمحتوى المواد المقرر دراستها، مع إعطاء قائمة بعدد من المصادر الممكنة .

وإضــــافة إلى ذلك فإن للطلاب الحرية فى البحث عبر شبكة المعلومات عن مصادر تعلم جديدة تتفق مع حدود المحتوى الموضوع للدراسة. والتفاعل مع المقررات المبرمجة-رغم ذلك- يعتبر عنصراً واحدا فقط من عناصر التفاعلية المتضمنة فى المدخل التعليمى الذى تتبناه الجامعة. أمـــا الـــتفاعل مـــع الطلاب الآخرين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الخبراء الذين يعملون كمشـــرفين يمكـــن أن يتحقق من خلال استخدام التواصل عبر الحاسب (CMC) ( Computer Mediated Communication)، وذلـــك مـــن خلال عقد جلسات نقاشية جماعية متزامنة عبر الكمبـــيوتر، ويـــتم من خلالها تشجيع الطلاب على الاتصال عبر جماعات النقاش الالكترونية فى العديد من مجالات المقرر .

والأهـــم من ذلك، فإن الجيل الخامس من التعلم الالكترونى من بعد، والذى يعتمد على الكمبيوتر كوسيلة للتواصل (CMC) يمكن تخزينه كقاعدة بيانات، ومن ثم استغلاله بعد ذلك فى العمليات التدريسية ، كما سبقت الإشارة إليه .

كمـا أن الجامعـة الافتراضـية فى سوزين كوينسلاند قد خطت بالتعلم الالكترونى من الصناعة الكوخية (المنزلية) ( Cottage Industry ) المحدودة إلى الانفتاح الكوكبى على نطاق واسع، ففى ظل إمكانات الجيل الخامس ، من التعلم الالكترونى ، والقائم على نموذج التعلم الذكى المرن تتم إدارة عمليات التدريس والدعم الجامعى الأكاديمى من خلال استخدام نظم استجابة ذاتية مبرمجة سلفا ، بالاستعانة بمخزون من الأسئلة والتعليقـات المتجمعة من حلقات النقاش المتزامنة عـبر الكمبيوتر . وإن كانت الآلية التى سيعمل بها هذا النظام التفاعلى الآلى ستحتاج إلى مزيـد من الوقت للتطوير لتصبح قادرة على الاستجابة للتساؤلات التفصيلية المحددة لأحد الطلاب .

ولهذا النظام ميزة تقديم النصيحة الأكاديمية الفورية للطلاب مما يزيد من قدرة الجامعة على الاستجابة بالتعامل مع نظم الإدارة الالكترونية .

وأخـيراً، فـإن هـذه الجامعة تقدم مبادرة هامة فى تقديم المساعدة تهدف إلى توظيف الأدوات والوسائل لإدارة التفاعل بين الجامعة وبين طلابها الحاليين والمستهدفين . ولأن الجامعة مطالبة بتوفير خدماتها ، ولمدة ٢٤ ساعة يوميا ، وعلى مدار كل أيام الأسبوع وفى الاجازات ، فـإن الجامعة وجدت أن أفضل الطرق فاعلية لتحقيق هذه المعادلة هو من خلال توظيف أدوات التفاعل الأتوماتيكى، وذلك بدلاً من استخدام أسلوب "النوبات المتعاقبة" من الموظفين المتعاونين .

كما أن هذه الجامعة تحقق سمة أخرى من سمات النموذج الخاص بالجيل الخامس بتقديم تطـور كبـير فـى شـكل الواجهة الالكترونية للجامعة، هذه الواجهة التى سهلت على الطلاب وأعضـاء هيـئة التدريس وغيرهم من المساهمين فى التفاعل بطريقة أكثر فاعلية مع الجامعة، والتى من شأنها أن تصون العلاقة بين الجامعة وطلابها وتنميها مدى الحياة .

وأخـيراً، فـإن العنصر الأخير فى مشروع الجامعة الالكترونية يختص بمبادرة إنشاء شـبكة اتصال لاسلكية داخل حرم الجامعة، تمكن ٩٠% من طلابها الموجودين بالحرم الجامعى من الدخول الميسر إلى شبكة المعلومات من أى مكان فى الحرم الجامعة بعيداً عن المعوقات تلك التى أصبحت خطوطها كلها مكرسة لخدمة التطبيقات المبرمجة. وهذه الميزة توفر للطلاب فرص الالتحاق بسهولة كبرامج المقررات والخدمات الطلابية سواء للطلاب داخل الحرم أو من خارجه.

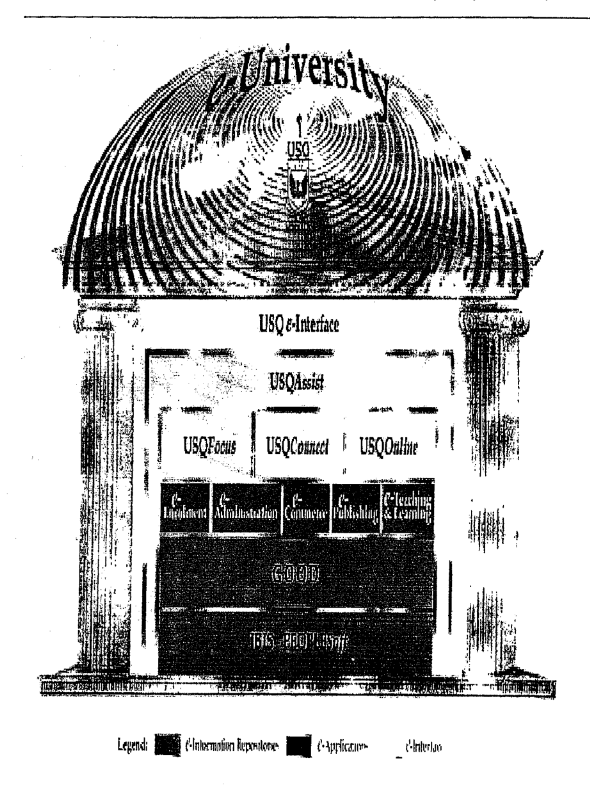



Figure 1: Overview of USQ's e-University Project.

- **جامعة أنظمة تيلمارت الالكترونية الجديدة ( Telemart System's New Electronic University) :**

وهى جامعة فى سان فرانسسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، لا تضم كتب، ولا قاعات، ولا حتى مبانى. (أنظر الجمعية الأمريكية للتطوير والتدريب، التعلم القائم على الحاسوب، جسر المعلومات، العدد ٢٦، ١٩٩٨، ٢٨)

ويتكون الحرم غير التقليدى لهذه الجامعة من شبكة تضم ١٠٠٠ مستخدم للحاسب الآلى يتلقون الإرشاد على مستوى الكليات الجامعية من حاسب رئيسى. ويتم توصيل المناهج عبر خطوط الهاتف إلى النهايات الطرفية لدى الطلاب، وتخصص وحدة المعالجة المركزية أو وحدة التشغيل المركزية... لكل طالب "صندوقاً بريدياً"إلكترونياً (E.Mail. Box)، حيث يتم تخزين الدروس والواجبات، ويقوم الطلاب باسترجاع المواد الدراسية باستخدام المودم (Modem) للتوصل إلى الحاسب الآلى عن طريق لوحات المفاتيح لديهم. وهكذا يمكنهم متابعة دراستهم تبعاً لقدراتهم الفردية.

وتوظف الجامعة مرشدين اختصاصيين بالتعاقد كى يقوموا بإعداد وتقديم المناهج والأنشطة المختلفة.

# المراجع

## المراجع العربية :


١. **إيمان محمد الغراب: التعلم الالكترونى** : مدخل إلى التدريب غير التقليدى، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٣)

٢. **الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية** : أساسيات التعلم الالكترونى، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٨٢) ، أكتوبر ٢٠٠٢.

٣. **الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية** : التعلم القائم على الحاسوب، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٢٦)، ١٩٩٨٧.

٤. **الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية** : تقييم التعلم الالكترونى، سلسلة جسر المعلومات، العدد (٧٠)، أكتوبر ٢٠٠١٢.

٥. ضياء الدين زاهر (الباحث الرئيسى): تطوير كفاءة جامعة الكويت فى تلبية حاجات سوق العمـــل والتنمية: منظور مستقبلى (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، ١٩٩٩).

٦. ضـــياء الديـــن زاهـــر و كمال اسكندر: التخطيط لاستخدام التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى، القاهرة.

٧. ضـــياء الدين زاهر و محمود قمبر: الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣).

**المراجع الأجنبية :**

1. **Bates, Tony :** National Strategies for e.Learning in Post-Secondary Education and Training, (paris, International Institute for Educational Planning,E.P,2001)
2. **Carven, Andy;** The Future of Networking Technologies fore Learning: Workshop Report, May 1, 1996 (www.ed.gov/technology/futures/index.html)
3. **Mass,W.f and Robert Zemsky,** Using Information Technology To Enhance Academic Productivity (www.educause.edu/nlii/keydocs/massy.html)
4. **Naisbitt, J and Aburdene, P.;** Megatrends. 2000 (London, Pan books Ltd., 1990)
5. **Rosenberg Marc J., E.Learning :** Strategies for Delivering Knowledge in Digital age, (New York, Mc Graw –Hill 2001)
6. **Steven, Jennifar;** Virtual U:The Demise of The Academic (www.Metafuture.org)
7. **Taylor, Jim :** Fifth Generation Distance Education (www.usq.edu/Elepub/e_jist/docs/html/taylor.html)




# تربية طفل ما قبل المدرسة
# الواقع وطموحات المستقبل

١٩ – ٢١ إبريل ٢٠٠٤ م

د. عصام توفيق قمر



# تربية طفل ما قبل المدرسة
# الواقع وطموحات المستقبل
## ١٩ – ٢١ إبريل ٢٠٠٤م

د. عصام توفيق قمر (*)

فى إطار الاهتمام بتنمية الطفولة المبكرة عقد المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية مؤتمره العلمى الخامس بعنوان : " تربية طفل ما قبل المدرسة – الواقع وطموحات المستقبل ، وذلك بمقر اتحاد طلاب الجمهورية بالعجوزة فى الفترة ١٩ – ٢١ إبريل ٢٠٠٤ م .

وقد حضر المؤتمر الأستاذ الدكتور / حسين كامل بهاء الدين – وزير التربية والتعليم ، راعى المؤتمر ، ورئيس مجلس إدارة المركز ، وعدد من القيادات المسئولة بوزارة التربية والتعليم ، بالإضافة إلى عديد من رجال التربية وأساتذة الجامعات والقيادات الفكرية والسياسية فى مصر وبعض الدول العربية .

***وقد استهدف هذا المؤتمر ما يلى :***

١ – التعرف على واقع تربية الطفل المصرى فى مرحلة ما قبل المدرسة ، والجهود المبذولة ونظم وأساليب العمل والممارسات التعليمية والتربوية .

٢ – تحليل صيغ وتجارب محلية وعربية وعالمية للكشف عن مدى مواكبة الواقع للاتجاهات التربوية المعاصرة من حيث السياسات والتخطيط والمناهج والأنشطة والطرق والأساليب والوسائل التكنولوجية وإعداد وتدريب معلم رياض الأطفال .

٣ – تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدنى والمؤسسات العاملة فى مجال الطفولة المبكرة لتحقيق التكامل مع مؤسسات وزارة التربية والتعليم فى تربية طفل ما قبل المدرسة ، والمشاركة الفعالة فى تحقيق أهداف وتطلعات السياسة التعليمية .

٤ – تعزيز التعاون المحلى والإقليمى والدولى فى مجال تربية الطفل ما قبل المدرسة .

---

(*) أستاذ أصول التربية المساعد ورئيس قسم الأنشطة الاجتماعية والثقافية بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

٥ – تحديد المعايير العلمية والعالمية لضمان جودة عمليات تربية طفل ما قبل المدرسة ، ورفع مستوى الأداء المهنى لفئات العاملين من القيادات التربوية والمدرسية .

٦ – أهمية البحث العلمى والتخطيط التربوى حول القضايا المرتبطة بتطوير عمليات ومنهجيات تربية طفل ما قبل المدرسة ، بهدف التوصل إلى أبرز الصيغ والرؤى المقترحة لتحقيق طموحات المستقبل ومواجهة التحديات العالمية .

فى إطار هذه الأهداف نوقشت على مدى ثلاثة أيام (٢٧) ورقة عمل وبحث فى سياق المحاور التالية :

**المحور الأول :** السياسة والتخطيط لتربية طفل ما قبل المدرسة .

**المحور الثانى :** الإدارة المدرسية والتعليمية والتربوية لمؤسسات رياض الأطفال .

**المحور الثالث :** تطوير المؤسسات التربوية لرياض الأطفال .

**المحور الرابع :** المناهج والأنشطة والمعلم لتربية طفل ما قبل المدرسة .

**المحور الخامس:** دور المؤسسات الحكومية والمجتمع المدنى فى دعم تربية طفل ما قبل المدرسة .

**المحور السادس :** صيغ لتحقيق التكامل وتعزيزي التعاون المحلى والإقليمى والدولى فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة .

**المحور السابع :** الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تربية طفل ما قبل المدرسة .

كما حظيت ندوات المؤتمر باهتمام الحضور ، حيث جاءت الندوات على النحو التالى :

**الندوة الأولى :** السياسات والتخطيط لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة .

**الندوة الثانية :** خبرات منهجية وميدانية فى مرحلة رياض الأطفال .

**الندوة الثالثة :** المناهج والأنشطة والمعلم لطفل ما قبل المدرسة .

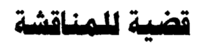
**الندوة الرابعة :** دور المؤسسات الحكومية والمجتمع المدنى فى دعم تربية طفل ما قبل المدرسة .

**الندوة الخامسة :** الاتجاهات المحلية والعربية والعالمية فى تربية طفل ما قبل المدرسة .

هذا بالإضافة إلى عرض بعض التجارب فى مجال تربية الطفل ما قبل المدرسة مثل مشروع تحسين التعليم للبنك الدولى / الاتحاد الأوروبى ، والخبرة الفرنسية ، والخبرة اليابانية ، كذلك خبرة وزارة التربية والتعليم بمصر .

هذا وقد دارت توصيات المؤتمر حول ما يلى :

- تنمية الوعى المجتمعى بحقوق الطفل العربى ، ورصد واقع الطفل العربى وتحديد احتياجاته، وتنمية الطفولة المبكرة ، واكتشاف وتنمية قدرات الأطفال المبدعين والموهوبين، والتشخيص المبكر – كذلك – للأطفال المعرضين للإنحراف الصحى أو النفسى أو الاجتماعى دون أدنى تمييز بسبب الجنس أو الدين أو اللون ، وبغض النظر عن الظروف الاقتصادية والسياسية والأوضاع الاجتماعية ، والتركيز على أطفال الأحياء الفقيرة وطفل القرية والبادية .
- تبنى منهج متكامل لطرح موضوع التعليم ما قبل المدرسى يرتكز على دمج كافة الجهود فى إطار من الرؤية المعرفية الكلية للتوجه نحو الإرتقاء بهذا القطاع . هذا بالإضافة إلى إعداد تصور عملى قابل للتنفيذ للنهوض بمرحلة التعليم قبل المدرسى وتحديد أهم الخصائص والمواصفات التى يجب توافرها فى الطفل .
- تطوير العمل بالمؤسسات غير النظامية المهتمة بتربية الطفل لتنمية الوعى المستقبلى لدى العاملين بها .
- صياغة آلية للإعلام فى المجتمع المحلى لبيان أهمية التعليم ما قبل المدرسة ، وإقامة الصلات الوطيدة مع قادة المجتمع ورجال الأعمال للمساهمة فى دعم ومساندة العملية التعليمية لطفل ما قبل المدرسة .
- الاهتمام بالناحية الجمالية والسلوكية لغرس قيم الجمال والتربية السليمة فى نفوس الأطفال ن وتنمية الإنتماء والولاء للوطن .




# نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعى فى مصر

د. منير عطا الله سليمان

# نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعى فى مصر



د. منير عطا الله سليمان (*)

تواردت فكرة هذه النظرة من عدة مصادر أو بالأحرى عدة دوافع دفعت لهذا التفكير فى توقع إعادة تنظيم سلم التعليم العام فى مصر .

وجاءت أولى هذه الدوافع عندما اطلعت على خبر فى جريدة الأهرام يوم الثلاثاء ١٩٩٧/٢/١١ فى صفحته الأولى بعنوان " دراسة متكاملة بالتعليم لتنفيذ عودة الصف السادس الابتدائى " ، وأشار إلى تصريح الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين : " بأن المراكز القومية المتخصصة التابعة لوزارة التعليم وقطاعات التعليم المختلفة بالوزارة ستواصل عقب إجازة عيد الفطر المبارك أعمالها فى وضع دراسة متكاملة للإجراءات التنفيذية الواجب اتخاذها فور موافقة الجهات التشريعية والتنفيذية المسئولة عن عودة الصف السادس الابتدائى " (١)

وتوالت بيانات الأستاذ الدكتور بهاء الدين فى سنوات تالية عن الإجراءات التى ستقوم بها الوزارة بعد عودة الصف السادس الابتدائى وتعديل مناهج المرحلة الابتدائية على النحو التالى " (٢) .

١ - يبدأ تطبيق المنهج الجديد على الصف الرابع فى العام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٢ .

٢ - تطبيق منهج الصف الخامس الجديد على تلاميذ العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٣ .

٣ – تطبيق منهج الصف السادس الجديد على تلاميذ العام الدراسى ٢٠٠٥/٢٠٠٣ .

أى أن مرحلة التعليم الابتدائى ستعود إلى وضعها الأصلى بنظام الست سنوات بحلول العام الدراسى ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ .

ومن البيانات الأخيرة التى جاءت بأهرام الخميس ٢٠٠١/١٠/١٨ بعنوان : " بهاء الدين عقب اجتماعه بوفد اليونيسيف : " إنه تقرر تنفيذ استراتيجية متكاملة لرعاية الطفولة المبكرة

(*) أستاذ متفرغ بكلية التربية – قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية – جامعة عين شمس

والتوسع فى بناء المدارس حتى يمكن إلحاق ٦٠% من أطفال مصر بفصول رياض الأطفال ابتداء من سن أربع سنوات " (٣) .

ومعنى ذلك أنه يتوقع فى المستقبل أن تصل نسبة الاستيعاب ١٠٠% وتوحى بأن تصبح بداية لمرحلة متكاملة تشمل الصفين الأول والثانى الابتدائيين من سن ٤ إلى ٨ .

أما العامل الثانى الذى كان له أثر مباشر لتقديم هذه النظرة المستقبلية فهو ورقة الدكتور فؤاد أبو حطب عن " تطوير منظومة إعداد المعلم بكليات التربية " (٤) ، والتى قدمت للمؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية – جامعة عين شمس فى ١٥ يونيو ١٩٩٦ . وقد بنى مقترحاته على نتائج المؤتمرين القوميين الذين عقدا لتطوير كل من التعليمين الابتدائى والاعدادى والتى ترتب عليها إعادة النظر فى مرحلة ما قبل التعليم الثانوية على النحو التالى :

١ – إلحاق مرحلة رياض الأطفال بمدارس أو مرحلة التعليم الابتدائى فى صورة فصول لها وخاصة فى المدارس المنشأة حديثا .

٢ - اعتبار الصفوف الثلاثة الأولى – فى المدارس الابتدائية ذات السنوات الخمس ، أو الأربعة الأولى – فى المدارس الابتدائية ذات السنوات الست مرحلة بذاتها تعتمد على نظام معلم الفصل .

٣ – اعتماد الصفان الأخيران من التعليم الابتدائى – الرابع والخامس أو الخامس والسادس – على مدرس المادة .

٤ – الإبقاء على المرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث – وطبيعى المرحلة الثانوية ذات السنوات الثلاث – والتى تسير خطة الدراسة بها بنفس تخصصات مناهج الصف الرابع والخامس أو الخامس والسادس الابتدائى .

وفى ضوء ذلك اقترحت الورقة تطوير إعداد المعلم فى كليات التربية على النحو التالى :

( أ ) إعداد معلم ما قبل التعليم الثانوى فى منظومتين :

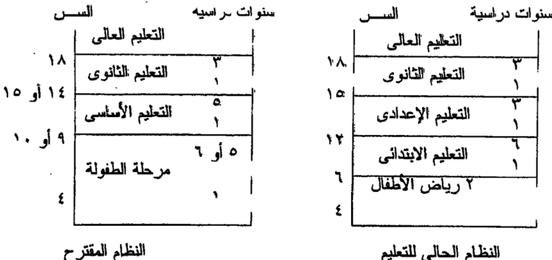
١ – معلم الطفولة والذى يعد كمعلم فصل لرياض الأطفال والصفوف الثلاثة أو الأربعة الأولى من التعليم الابتدائى .

٢ – معلم التعليم الأساسى والذى يعد كمعلم الصفين الأخيرين من التعليم الابتدائى والصفوف الثلاثة من التعليم الإعدادى كمدرس مادة من خلال شعب التخصصات العلمية المختلفة بكليات التربية .

(ب) إعداد معلم التعليم الثانوى المتخصص فى أحد مجالات المعرفة واستحداث نظام الليسانس فى الآداب والتربية أو البكالوريوس فى العلوم والتربية ، والذى يتطلب زيادة جرعته الأكاديمية والأخذ بنظام الخمس سنوات فى إعداده – بدلا من الأربعة الحالية .

( ج) إعداد معلم التعليم الجامعى باستحداث دبلومات تخصصية تربوية للمعيدين الجدد فور تعيينهم مدتها عاما واحدا لتحل محل برامج التدريب التى تقدمها لهم الجامعات حاليا

ومن هذه المقترحات يلاحظ أن سلم التعليم يقترح أن يتحول من نظام ٦ – ٣ – ٣ إلى نظام ٦ أو ٥ ( ٢ رياض أطفال + ٣ أو ٤ ابتدائى ) ، تليها ٥ ( ٢ ابتدائى + ٣ اعدادى ) وأخيرا ٣ ثانوى ، أى نظام ٦ أو ٥ – ٥ – ٣ ويوضح ذلك الشكل (٢)




شكل (١)
نظم التعليم الحالى والنظام المقترح
فى ورقة الدكتور فؤاد أبو حطب

وهذا فى الواقع ما دفع إلى إعداد هذه الورقة التى تعطى نظرة مستقبلية لسلم التعليم العام قبل الجامعى من المتوقع أن يتحول إليه بعد فترة من الزمن .

أما الدافع الثالث لهذه الورقة فقد جاء من الإطلاع على الفصل الثالث من كتاب موهلمان عـن " الإدارة المدرسية " [٥] ، ففى الجزء الخاص منه عن " تنظيم التدريس " أعطى فكرة عن تطـور سلم التعليم قبل الجامعى فى الولايات المتحدة الأمريكية فيما قبل عام ١٨٤٨ حتى أصبح فى الفترة بين عامى ١٩٢٠ ، ١٩٣٥ ( وحتى الآن ) يسير على نظام ٦ – ٣ – ٣ يسبقها سنة أو سنتان لمرحلة رياض الأطفال ، وبدأ بعدها فى ذلك الفصل تناول الاتجاهات التنظيمية المستقبلية فى العقود القادمة والتى توقع فيها أن تكون هناك ضغوط شعبية لتحقيق فرص أكبر من المساواة فــى الفــرص التعليمية لجميع طبقات الشعب والمطالبة بالتكافؤ الديمقراطى مما سوف يكون لها تأثـير مؤكد على تنظيم التعليم قبل الجامعى [٦] ، وبين أن الحاجات الاجتماعية المتغيرة والتقدم فى فنون وعلوم التربية والتعليم قد أدت إلى القبول العام لمفهومين أو اتجاهين هما [٧] :

١ – أن يشمل التعليم الابتدائى سنوات ما قبل المراهقة ، أى سنتا رياض الأطفال وسنوات التعلم الابتدائى الست الحالية .

٢ – أن يمتد التعليم الثانوى ليغطى الصف السابع حتى نهاية الصف الرابع عشر .

أى ٤ سنوات تعليم إعدادى ، تليها ٤ سنوات تعليم ثانوى ، ويشير موهلمان فى ضوء ذلك إلى أن الامتداد المستقبلى المتوقع للتعليم الابتدائى سوف يشمل سنوات ما قبله ليصبح مدرسة ذات ثمانـية أو تسعة صفوف ، ونظرا لأن السنوات الثلاث الأولى فى نظام الــ ٩ سنوات ممكن أن تركـز علـى توفير عناية صحية واجتماعية اقتصادية لأطفال الأمهات العاملات بأن هذا التنظيم ذات الــ ٩ صفوف سيكون فى المستقبل أكثر شيوعا فى المناطق الحضرية ، أما فى المناطق الريفـية أو المدن الأصغر فقد يكتفى بجعل مدة ما قبل التعليم الابتدائى ( السنوات الست ) سنتان فقط .

ويشـير إلى أنه نظراً لعدم توقع انتشار مدارس مدتها ٩ سنوات للمرحلة الابتدائية ، فإن التنظـيم المتوقع لها هو ٨ سنوات على نظام ٢ – ٣ – ٣ أو ٤ – ٤ [٨] . ( وهو التنظيم الأكثر احتمالا ) . أما بالنسبة للمرحلة الثانوية ( التى تقابل التعليم الإعدادى والثانوى فى مصر ) .

يشـير موهلمـان إلـى أن هـناك تنظيمات متعددة للمرحلة الثانوية فى الولايات المتحدة الأمريكية وهى : نظام ٢ – ٤ أو ٣ – ٣ ، أو ٦، أو ٢ – ٤ – ٢ أو ٣ – ٣ – ٢ ، أو ٤ – ٤ .

كما أن هناك محاولات غير مستقرة لتعديل تلك النظم فى الولايات المتحدة على نظام ٤ – ٤ وكانت ولاية كاليفورنيا أكثر قيادية فى إعادة تنظيم مدارس المرحلة الثانوية فى المدن إلى نظام ٤ – ٤ ، كما تعطى ولاية متشجان وولايات أخرى اهتمامات بالغة لنظام ٤ – ٤ [٩] .

وبالنسبة لما بعد المرحلة الثانوية يتوقع موهلمان أنها ستقع تحت تعديلات وتغيرات جذرية ، فالكثير من الكليات والجامعات تعمل على الاحتفاظ بنظم ذات كليات تمثل وحدات صغيرة ( مدتها سنتان ) ولكنها ستكون أقل مما هو موجود حاليا ، وأن أكثر المجالات تطويرا ونموا سيكون التعليم النظامى والغير نظامى للكبار والذى يجذب أعدادا أكثر من الطلاب . ويعطى الشكل (٢) صورة مستقبلية لنظام التعليم النظامى الذى يتوقع أن يكون سائدا فى المستقبل فى الولايات المتحدة الأمريكية [١٠] ، ويلاحظ من الشكل أن نظام التعليم فى المرحلة الابتدائية غير متضح تماما ، إلا أن التنظيم المستقبلى لسلم التعليم فيما قبل التعليم العالى يتوقع أنه سيسير على نظام ٤ – ٤ – ٤ – ٤ سنوات دراسية ، أى ٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ سنوات عمرية .

| السنوات الدراسية | | السن |
|---|---|---|
| تعليم الكبار ( النظامى وغير النظامى ) | الدراسات العليا | |
| | ٣ التعليم العالى ١ الجامعى | |
| ٤ – ١ | المرحلة الثانوية العليا | ٢٠ |
| ٤ – ١ | المرحلة الثانوية الدنيا | ١٦ |
| ٣ – ١ | المرحلة الثانية من التعليم الابتدائى | ١٢ |
| ٣ – ١ | المرحلة الأولى من الدراسة الابتدائية | ٩ |
| ٣ – ١ | مرحلة ما قبل المدرسة رياض الأطفال | ٦ |
| | | ٣ |

وإذا أخذت كل الاعتبارات السابقة بالنسبة لمصر يلاحظ بالنسبة لتوصيات مؤتمرى التعليم الابتدائى والاعدادى اللذان عقدا بهدف إصلاح التعليم فى مصر ما يلى :

١ - أوصى مؤتمر التعليم الابتدائى فى ثانيا من تقريره والذى يتعلق بتطور بنية التعليم الابتدائى بـ " العمل على أن تصبح مرحلة رياض الأطفال بعاميها جزءا من التعليم الأساسى الإلزامى ، وإذا حالت الإمكانات دون التنفيذ فيمكن حاليا الاقتصار على عام دراسى واحد، مع التخطيط لتوفيره لجميع الأطفال ذكورا وإناثا فى الريف والحضر والبادية " ، ويمكن فى نفس الوقت تقسيم التعليم الابتدائى إلى مستويين : يضم المستوى الأول منه الصفوف الثلاثة الأولى ، ويضم المستوى التالى الصفين الأخيرين [١١] .

٢ – بالنسبة للتعليم الإعدادى فقد أوصى المؤتمر فى تقريره النهائى فى ثالث توصياته المتعلقة بمدة الدراسة فى هذه المرحلة بـ " العمل على زيادة مدة التعليم الإعدادى على أربع

سنوات دراسة ، تمشيا مع الاتجاهات العالمية بزيادة سنوات التعليم الإلزامى " ، وحرصا علـــى إزالـــة التفاوت القائم حاليا من سن نهاية الإلزام ( سن ١٥ سنة ) فى قانون التعليم الحالى والسن القانونية للدخول إلى سوق العمل وهو سن ١٦ (١٢) .

وفـــى ضـــوء مـــا سبق من توصيات ومقترحات للمؤتمرين فإن الصورة المستقبلية لنظام التعليم قبل العالى سيسير على نظام ٤ – ٤ – ٤ سنوات دراسة ، أى ٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ سنة عمـــرية ، أى أن تنتهى المرحلة الابتدائية عند سن ١٢ سنة ، أما المرحلة الإعدادية فتنتهى عن ســـنة ١٦ ســـنة ، والـــتى تـــتوافق مع قانون الدخول للعمل . وطبيعى أنه سيرتبط بهذا التنظيم المستقبلى مدة الدراسة بالمرحلة الثانوية والذى يتوقع أن يصبح ٤ سنوات أيضا وفيها يمكن إعداد الخريجيـــن ، إما للخروج إلى الحياة العلمية والالتحاق بعمل مناسب بعد أن تكون قد تحولت إلى مـــدارس شاملة تعد الطلاب للحياة والعمل ، أو الالتحاق بالتعليم العالى الذى يمكن أن يختزل إلى ٣ سنوات بدلا من ٤ سنوات والتى تليها الدراسات العليا .

كمـــا أنـــه سيكون هناك اعتبارات لما هو موجود حاليا من تعليم للكبار والدراسة عن بعد والانتساب الجامعى والجامعات المفتوحة وما يمكن أن توفره الدولة من تعليم ملائم لمن لا تسمح أولم تسمح ظروفهم الالتحاق بالتعليم العالى النظامى .

وفى ضوء كل ما سبق فإن نظرة مستقبلية لنظام التعليم العام قبل الجامعى فى مصر فإنه مـــن المتوقع أن يأخذ بنظام ٤ – ٤ – ٤ – ٣ أى سن ٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ١٩ والذى يشتمل علـــى مرحلة ابتدائية من سن ٤ حتى سن ٨ سنوات وهى مرحلة متكاملة ومتميزة من نمو الطفل ســـيكولوجيا تبدأ بعدها المرحلة التخصصية من حياة الطلاب، من سن ٨ إلى ١٢ سنة وهى نهاية المـــرحلة الابتدائـــية وتـــبدأ المرحلة الإعدادية من سن ١٢ إلى ١٦ سنة والتى تتلاءم مع قانون الالتحاق بالعمل ، وتأتى بعد المرحلة الثانوية وقد تبقى مدتها ٣ سنوات من سن ١٦ إلى ١٩ سنة لفـــترة قبل تحولها إلى مدرسة ثانوية شاملة ( comprehensive School ) بعد فترة أبعد مدتها ٤ ســـنوات من سن ١٦ إلى ٢٠ سنة والتى تعدهم للخروج للحياة العملية والالتحاق بالعمل الذى أعـــدوا له أو الالـــتحاق بالتعليم العالى الذى قد يصبح مدته ٣ سنوات إلى جانب أنواعه المختلفة الأخرى والتى تليها الدراسات العليا .

ويعطى الشكل (٣) صورة عامة لنظام التعليم العام المستقبلى فى مصرنا العزيزة .

ويتضـــح منه أن التعليم النظامى يتوقع أن يتحول ليـبدأ مــن سن ٤ سنوات وتضم مرحلة رياض الأطفال لتصـبح إلزامـية مـع ضم السنتان الأوليتان من التعليم الابـتدائى لتصبح مرحلة أولى للتعليم الابتدائى مدتها ٤ سنوات من س ٤ إلى ٨ سنوات .

والطفــل فـيما قـبل هذه المرحلة يتم تربيته فى المــنزل أو فــى دور الحضانة التى بدأت تظهر مؤخرا وعــادة ما ترسل الأمهات الموظفات والعاملات أطفالهن إليها أثناء فترة عملهن ، وتلك الحضانات اخذة حاليا فى الانتشار وهى غالبا ما تكون خاصة .

وتلى المرحلة الابتدائية الأولى المرحلة الابتدائية الثانية التى مدتها، ٤ سنوات أيضا من س ٨ إلى ١٢ سنة.

| السنوات الدراسية | | | السن |
|---|---|---|---|
| الأنواع الأخرى من التعليم العالى | | دراسات عليا | |
| | | التعليم العالى | |
| ٣ أو ٤ <br> ١ | التعليم الثانوى | | ١٩أو ٢٠ <br> ١٦ |
| ٤ | التعليم الإعدادى | | ١٢ |
| ٤ <br> ١ | التعليم الثانية من التعليم الابتدائى | | |
| ٤ <br> ١ | المرحلة الأولى من التعليم الابتدائى | | ٨ |
| | فى المنزل أو فى الحضانة | | ٤ |

ويلـــى ذلك مرحلة التعليم الإعدادى التى ستتحول مدتها أيضا إلى نظام الأربع سنوات من سن ١٢ إلى ١٦ سنة وطبيعى أنها ستبقى مكملة لمرحلة التعليم الإلزامى

وســوف تظــل مدة التعليم بالمرحلة الثانوية العامة ٣ سنوات ما قبل نظام الأربع سنوات أيضـــا بعـــد تحولها إلى مدرسة شاملة والتى يتوقع أن تصبح ضمن مرحلة التعليم الإلزامى الذى يحتمل أن يمتد بعد فترة ليشمل المرحلة الإلزامية

ويلـــى ذلك مرحلة التعليم العالى التى قدتشمل إلى جانب التعليم الجامعى أنواعا أخرى من التعلــيم مثل الكبار والدراسة عن بعد والانتساب الجامعى والجامعة المفتوحة وما يمكن أن توفره الدولـــة من تعليم يتلاءم مع من لا تسمح أولم تسمح ظروفهم الالتحاق بالتعليم العالى النظامى ، ويلى كل ذلك الدراسات العليا .

وباختصـــار فإن نظام التعليم العام قبل الجامعى المستقبلى سيأخذ الشكل ٤ – ٤ – ٤ – ٤ أى من سنة ٤ – ٨ – ١٢ – ١٦ – ٢٠ سنة بعد فترة قد تمتد ليصبح بعدها التعليم إلزاميا .

وبالنســبة لإعداد المعلمين فى ظل هذا التطور المستقبلى المتوقع فإنه يمكن أن يتم إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم الابتدائى فى كليات ومعاهد إعداد معلمى رياض الأطفال والتى يمكن تحويلها لتضمن إعداد مدرس الفصل الخاص بهذه المرحلة .

ويتم إعداد معلمى المرحلة الثانية من التعليم الابتدائى ومعلمى المرحلة الإعدادية والثانوية بنفس المعاهد والكليات حاليا لإعداد معلمين متخصصين فى تخصص معين .

## المراجـــع


١ - **الأهرام :** " دراسة متكاملة بالتعليم لتنفيذ عودة الصف السادس الابتدائى" ، ١٩٩٧/٢/١١ ، ص ١ .

٢ - **الأهرام :** " بعد عودة الصف السادس الابتدائى " ، اعتماد خطة توزيع المناهج الجديدة على المرحلة الابتدائية " ، ٢٥ /٢٠٠١/١١ ، ص ١٤ .

٣ - **الأهرام :** بهاء الدين عقب اجتماعه بوفد اليونيسيف ، إلحاق ٦٠% من أطفال مصر بفصول ريـــاض الأطفـــال فى السنوات القادمة ، ٢٠٠١/١٠/١٨ ، ص ١٤ ، عرض الـــنظام الجديد للنقـــل من الابتدائى للإعدادى على مجلس الشعب والشورى ، ٢٠٠٢/٨/١٧ ، ص ١٤ .

٤ - **فـــؤاد أبـــو حطب :** " تطوير منظومة إعداد المعلم بكليات التربية " ، ( ورقة العرض على مؤتمر كلية التربية بجامعة عين شمس فى ١٥ يونيو ١٩٦٩ ) ، تمت مناقشة الورقة بالكلية وأدخلت عليها بعض التعديلات .

5 – **Arthur B. Moehlman,** " Chapter 13 - Exeutive Activity : Instruetion", in School Administration, Houghton Mifflin Co., 1951, PP. 168 – 71 .

6 – **Ibid.,** " Onganization Trends " ., P. 169 .

7 – **Loc. Cit .**

8 – **Ibid.,** " Elementary Education ", PP. 169 – 70 .

9 – **Ibid.,** " Secondary Education ", P. 170 .

10- **Ibid.,** P. 170 .

- حيث يعطى صورة أكثر تفصيلا لسلم التعليم المستقبلى المتوقع .

١١- **مؤتمـــر تطوير التعليم الابتدائى :** فبراير ١٩٩٣ ، توصيات المؤتمر ، " التوصية ثانيا من حيث تطوير بنية التعليم الابتدائى " .

١٢- **مجلـــة العلـــوم الـــتربوية :** الســـنة الأولـــى ، العددان الثالث والرابع ، " التقرير النهائى والتوصيات لمؤتمر تطوير التعليم الإعدادى ، التوصيات : ثالثا من حيث مدة التعليم الإعدادى" ، ديسمبر ٩٤ ، مارس ١٩٩٥ ، ص ٨٥ .

# Contents

## Contents

Journal of Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development



All correspondence should be addressed to the following address:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education,
Prof. Diaa El - Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Giddidah
Cairo - Egypt Telefax : ( 002 ) 024853654
M. 0105102391
E.- mail : aced 2050 @ hotmail. com
diazaher @ hotmail. com

# Future of Arab Education

Volume 10
No.34
July 2004

**Published by:**
**Arab Center For Education and Development (ACED)**

With :
- Faculty of Education Ain Shams University
- Arab bureau of Education for the Gulf States
- Al- Mansoura University

# قواعد النشر بالمجلة

**قواعد عامة :**

- تهـــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ترحـــب المجلة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمى، تكنولوجيا التعليم، اقتصـــاديات التعلـــيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنـــة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

**شروط الكتابة :**

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

**المصادر والهوامش :**

- يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥ )، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا ( Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب **الأسلوب التالى :**

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر ) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشـــكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشينى والسمك المناسب ويأتى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع فى المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

# Future of Arab Education




Journal of Strategic & Innovative Researh in Arab Education & Human Development

Volume 10 Number 34 July 2004



**Prospective**

**Digital Technology and Educational Renewal**

**Dr. Diaa El-Din Zaher**

**Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-New Publications**